

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

Natana Pozzer Vestena

**PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO E DO CONJUNTO DE PROCESSOS E
PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Santa Maria, RS
2017**

NATANA POZZER VESTENA

**PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO E DO CONJUNTO DE PROCESSOS E PRÁTICAS
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS, Brasil
2017

NATANA POZZER VESTENA

**PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO E DO CONJUNTO DE PROCESSOS E PRÁTICAS
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial.

Aprovado em 17 de julho de 2017:

Banca examinadora:

**Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Presidente/Orientador)**

Prof.^a Dr.^a Vaneza Cauduro Peranzoni (UNICRUZ)

Prof.^a Dr.^a Fabiane Romano Bridi (UFSM)

Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas (UFSM)

A minha família e amigos pelo apoio.
Aos profissionais da educação que
empenham-se em serem seres humanos
diante de tudo o que mundo vem
passando.

AGRADECIMENTOS

Completo então mais uma etapa de realização pessoal e profissional grata pela oportunidade de participar e concluir um Mestrado, pois creio que a Pós-graduação ainda não é uma realidade acessível a todos por diversos motivos. Estimo que um dia possamos torná-la aberta a todos grupos sociais.

Agradeço a uma força superior, que me fez e faz refletir diariamente sobre tudo e todos, que me dá forças sem nem saber quando necessito, nos permite pensar no outro.

Agradeço a minha família por entenderem o quanto é importante para minha construção tanto como pessoa, como profissional, estudar, podendo fazer tantos sacrifícios para que isso aconteça, o que vêm fazendo desde a graduação. Aos meus avós, peço desculpas pelo tempo de convivência que foi diminuindo aos poucos, mas prometo que agora vou recuperar esse tempo não perdido. Aos meus tios e primos, por acreditarem no meu potencial e torcerem por mim, obrigada, isso é muito importante! Ao meu namorado pela torcida de sempre, por me escutar mesmo sem me compreender, pois a escuta é uma das ações mais importantes e mais difíceis de se fazer, sem julgar, sem reclamar, obrigada!

Sou grata a minha orientadora pela paciência de sempre, por compreender meu “sumiço” em alguns espaços devido o processo de escrita, por permitir o diálogo sobre minhas impressões deste percurso acadêmico e de vida, pela escuta atenta e por não me julgar, seja pelo motivo que for, nos espaços em que ocupei durante este período. Pela aproximação permitida a sua pessoa, pois tenho necessidade de conhecer as pessoas como elas realmente são, mesmo que sejam várias devido aos diversos ambientes que perpassam.

À banca, composta com o intuito de agregar qualidade a minha pesquisa e ao meu conhecimento, por me fazer pensar e repensar. Obrigada!

Sou grata aos doutores e mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação, que permitiram-me dialogar sobre estudos na área, dividindo seu conhecimento e paciência. Da mesma forma os servidores da secretaria do programa, sempre dispostos a auxiliar os estudantes, sejam dúvidas, problemas no portal do aluno. Obrigada!

Aos colegas, amigos, companheiros de percurso do Núcleo de Acessibilidade, Ânima e Coordenadoria de Ações Educacionais, agradeço pela paciência, pela

colaboração, pelos momentos de escuta, pela diversão e risadas!

Aos amigos que sempre me acompanharam e torceram por mim, e àqueles que eu criei nesse tempo, muito obrigada pela significativa parceria, mesmo nos momentos de ausência física. Até porque uma amizade verdadeira nada “apaga”, nem o tempo, a falta de comunicação ou a distância.

A todos, que amo, a vida é um sopro super sensível, como uma leve brisa e, ao mesmo tempo, forte como um furacão... mas o que faremos enquanto a vivemos, o que queremos dela para nós e para os outros?

RESUMO

No cenário atual, em que muitas Instituições vem garantindo o acesso de estudantes com deficiência através de reserva de cotas, torna-se necessário investigar “quem” (no espaço e atuação que lhe é fornecido) e “como” (processos e práticas), acontece a permanência e conclusão do estudante com deficiência na Educação Superior. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o perfil do profissional que atua no grupo de trabalho do núcleo de acessibilidade, frente ao atendimento das necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência de uma Instituição Federal de Educação Superior. A pesquisa aconteceu em uma Instituição do Rio Grande do Sul que, até o ano de 2016, optou pela reserva de vagas (cotas) para pessoas com deficiência. De abordagem qualitativa, a pesquisa é delineada como um estudo de caso único, exploratória-descritiva e obtém seus dados por meio de um questionário, uma entrevista e documentos, a fim de contemplar seus objetivos específicos. Na análise dos dados coletados é utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com categorias estabelecidas *a priori* e outras conforme a análise. A constituir o aporte teórico, utilizam-se os autores da área da Educação e Educação Especial, alguns como Antunes (2014), Perrenoud (2010), Demo (2012), Carvalho (2011), Januzzi (2012) e Rogers (1951; 1961; 1985), bem como a legislação, que constitui, muitas vezes, o contexto educacional existente, e proporciona (re)pensar outros, como a Educação Superior. Conclui-se que em relação à políticas, leis, decretos, não há nada definido especificamente para a inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior, local ou tipo de atendimento e profissional para realizar o atendimento. Quanto à equipe do Núcleo de Acessibilidade há três integrantes, dentre eles o Técnico em Assuntos Educacionais que realiza o atendimento desses estudantes, sendo as demandas as mais diversas. Em relação aos serviços, práticas, processos e recursos, muitos foram instituindo-se conforme as necessidades dos estudantes. Quanto a formação deste servidor, percebe-se que ele possui habilidades e competências mais específicas ao atendimento de deficientes intelectuais, contudo, em contínua formação ele desenvolve outras habilidades e competências na área da Educação Especial e conclui-se ainda a importância, principalmente, da empatia, da consideração incondicional positiva, congruência e autenticidade, por parte do profissional para com o estudante, e também da importância de desenvolver todas estas características no atendimento ao estudante. Uma das práticas, também constituída como um serviço, com ideia inicial como a da Educação Básica, mas com reformulações, é o Atendimento Educacional Especializado, que demonstra garantir a permanência de estudantes com deficiência

na Educação Superior. Conclui-se assim, diante de todos resultados, a necessidade de constituir uma equipe com vários profissionais, e dentro dessa um conjunto de profissionais da mesma área, como da Educação Especial, mas com diferentes habilidades e competências. Contudo, ainda se faz necessário investir em políticas, ou regulamentos internos que tratem minimamente do atendimento das necessidades educacionais específicas, e outras orientações para esses estudantes e profissionais nesse contexto, nacionalmente e institucionalmente considerando as especificidades locais.

Palavras-chave: Processo de inclusão. Educação Superior. Estudantes com deficiência. Habilidades e competências.

ABSTRACT

In the present scenario, that many institutions are guaranteeing the access of students with disabilities through quota reservation, it is necessary to investigate "who" (in the space and action provided to him) and "how" (processes and practices), it has been guaranteeing the permanence and conclusion of students with disabilities in Higher Education. The present research aims to analyze the profile of the professional who works in the accessibility center work group, against the aid to specific educational needs of the disabled student in a Federal Institution of Higher Education. The research took place in an institution in Rio Grande do Sul, which, until 2016, opted for the vacancies reservation (quotas) for people with disabilities. From a qualitative approach, this research is delineated as a single, exploratory-descriptive case study and obtains its data through a questionnaire, an interview and documents, in order to achieve its specific objectives. In the analysis of the data collected, it is used the technique of Content Analysis (Bardin, 2011), with a priori categories established and others according to the analysis. In order to base on the theoretical contribution, the authors of the Education and Special Education area were used, such as Antunes (2014), Perrenoud (2010), Demo (2012), Carvalho (2011), Januzzi (2012) and Rogers (1951; 1961, 1985), as well as legislation, which often constitutes the existing educational context, and provides (re) think others, such as Higher Education. It is concluded that concerning to policies, laws, decrees, there is nothing specifically defined for the inclusion of students with disabilities in Higher Education, place or type of care and professional to perform aid. Regarding the team of the Accessibility Center, there are three members, among them, the Educational Technician who performs the care of these students, that the demands are the most diverse. Concerning to services, practices, processes and resources, many were instituted according to the needs of the students. In relation to the graduation of this civil servant, the skills and more specific competences to aid to the intellectual handicapped are noticed, however, in continuous training other skills and competences in the Special Education area are developed and also realizes with the importance, mainly, of empathy, positive unconditional consideration, congruence and authenticity on the part of the professional towards the student, and also the importance of developing all these in the aid for the student. One of the practices also constituted as a service, as initial idea such the Basic Education, but with reformulations, is the Specialized Educational Attendance which demonstrates to guarantee the permanence of students with deficiency in Higher Education. It is concluded, regarding to all the results, the need to establish a team with several professionals, and within this group of professionals from the same area, such as Special Education, but with different skills and competences.

However, it is still investment in policies or internal regulations that address minimally the attendance of the specific educational needs, and other orientations for these students and professionals in such context, nationally and institutionally considering the local specificities.

Keywords: Inclusion process. Higher education. Students with disabilities. Skills and competences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Constelação de Órion	59
Imagem 2 – Gráfico demonstrativo das situações, de ingresso e regularidade, em cursos frequentados por estudantes com deficiência, de 2008 a 2016	68

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAED – Coordenadoria de Ações Educacionais
EB – Educação Básica
ES – Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
RS – Rio Grande do Sul
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	22
1.2 DE QUEM FALAMOS? O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E SUAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.....	24
1.3 ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	27
2 MÉTODO.....	37
2.1 TIPO DE ESTUDO	37
2.2 LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO	39
2.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	40
2.3.1 Procedimentos	41
2.3.2 Mapeamento e coleta de dados	43
2.3.3 Contemplando o Objetivo Geral	44
2.3.4 Contemplando o Primeiro Objetivo Específico	44
2.3.5 Contemplando o Segundo Objetivo Específico	45
2.3.6 Contemplando o Terceiro Objetivo Específico	45
2.3.7 Contemplando o Quarto Objetivo Específico.....	46
2.3.8 Sistematização	46
2.3.9 Análise.....	46
2.4 MÉTODO DE ANÁLISE.....	47
2.5 QUESTÕES ÉTICAS.....	48
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	50
3.1 E A TRANSVERSALIDADE QUE ESTAVA AQUI?	50
3.2 UMA CONSTELAÇÃO DESCONHECIDA NA GALÁXIA UFSM: A ESTRUTURAÇÃO DA EQUIPE DE TRABALHO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E DEMANDAS	57
3.2.1 Categoria - Núcleo de Acessibilidade	60
3.2.1.1 Subcategoria – Descrição da equipe de trabalho	60
3.2.1.2 Subcategoria – Organização prática do núcleo	62
3.2.2 Categoria – Profissional de Atendimento	69
3.2.2.1 Subcategoria – Habilidades e competências (adquiridas, desenvolvidas ou aprendidas)	69
3.2.2.2 Subcategoria – Habilidades e competências em Rogers	81

3.2.2.3 Subcategoria – Serviços, recursos, processos e práticas	87
3.2.2.4 Subcategoria – Processo de inclusão na Educação Superior (significados, entendimentos)	89

4 FINALIZAR SEM ESGOTAR	94
--------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS.....	98
-------------------------	-----------

APÊNDICES	105
------------------------	------------

APÊNDICE A - Questionário – Quanto à caracterização do grupo de trabalho do setor “Núcleo” e dos estudantes atendidos:	106
--	-----

APÊNDICE B - Entrevista narrativa – Fase de preparação e possíveis questionamentos da quarta fase - direcionada ao profissional que atua no atendimento das necessidades específicas do estudante com deficiência	109
---	-----

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	111
---	-----

APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade.....	114
--	-----

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de tradução do Resumo	116
--	-----

ANEXO B – Declaração de correção ortográfica	117
--	-----

INTRODUÇÃO

Atualmente¹, o conjunto de medidas adotadas para o acesso à Instituições Federais de Educação Superior (IFES) abrem espaço a grupos de estudantes, antes excluídos, propondo tornar os espaços mais democráticos. Uma dessas medidas é a Lei de Cotas nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a)², regulamentada pelo Decreto 7.824/2012 (BRASIL, 2012b), que dispõe sobre o ingresso em Instituições Federais de Educação Superior, Técnico e de Nível Médio. De acordo com o Decreto, as vagas devem ser de, no mínimo 50% por curso, para alunos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, assim como para estudantes que tenham renda mínima per capita referente a um salário mínimo e meio, ou menos, e por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção que depende de onde está instalada a instituição. Ainda, algumas Instituições reservam vagas para pessoas com deficiência, promovendo o acesso³ destas a esse nível de ensino.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (hoje denominado como transtornos do espectro do autismo) e altas habilidades ou superdotação⁴, devem estar nas redes regulares de ensino e que a eles deve ser assegurado recursos, profissionais, métodos e currículos diversos. Entendendo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, esta fica sujeita, portanto, à sua ampliação até a Educação Superior (ES), onde deve estar

¹ Inicia-se a pesquisa esclarecendo que as normas adotadas para a estrutura do texto seguem as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), segundo FURASTÉ, Pedro A. **Normas técnicas para o trabalho científico**: explicitação das normas da ABNT e VANCOUVER. 18. Ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2016.

² Em dezembro de 2016 a Lei nº 12.711, de 2012, foi alterada pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016) onde sanciona a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino, com prazo de implantação de 10 anos.

³ Na instituição da pesquisa, o acesso de pessoas com deficiência se dava através de cotas, por meio de Vestibular (provas elaboradas pela própria instituição, processo que seguiu até o ano de 2015) ou ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, que atualmente substitui totalmente o Vestibular da instituição). Segundo os atuais processos pelos quais as pessoas com deficiência podem ingressar através de Cotas são: conforme o edital do Sisu (2016) pode inscrever-se através da Cota A1, conforme o que dispõe o Decreto Federal 3.298 (BRASIL, 1999a) e a recomendação n.º 03 de 01/12/2012 (BRASIL, 2012d). O decreto informa no artigo 3º e 4º quem são as pessoas consideradas com deficiência elegendo categorias – deficiência física, auditiva, visual e mental – e segundo a recomendação, os direitos da pessoa com deficiência não devem ser estendidos às pessoas com visão monocular ou perda auditiva unilateral.

⁴ Todos considerados público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

garantido o acesso em igualdade de oportunidades e condições, em comparação com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Lei nº 13.146). Contudo, criando-se o acesso às pessoas com deficiência no referido nível de educação, torna-se necessário problematizar sua permanência e conclusão.

No contexto da ES a LDB afirma, no artigo 51, que as próprias instituições deverão determinar as normas e critérios de admissão dos estudantes, em geral. Desse modo, elas têm a autonomia para definir sobre a forma de ingresso dos estudantes.

Nesse cenário, o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999a), regulamenta a Lei 7.853/89 (BRASIL, 1989) que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, afirma que o dever das Instituições de Educação Superior e de Nível Técnico, é possibilitar adequações de acordo com a deficiência apresentada, tanto no processo educacional, quanto no ingresso aos cursos.

Ainda, a Portaria nº 1.679/99 (BRASIL, 1999b), prevê a avaliação para a oferta de cursos e suas condições básicas de acessibilidade, para a pessoa com deficiência⁵ na ES. Essa Portaria estabelece que os requisitos de acessibilidade têm como referência a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), Norma Brasileira (NBR) 9050, e define como acessibilidade (ABNT NBR 9050, 2004, p. 02) “Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”, que visa caracterizar a acessibilidade como um recurso que tende a atingir todas as pessoas, sendo elas com ou sem deficiência.

Atualmente, na área educacional, a acessibilidade vem sendo discutida na relação com a aprendizagem, em espaços como a ES. Contudo, a acessibilidade é apenas uma das questões que permeiam a discussão sobre o ingresso, permanência, aprendizagem e conclusão de cursos na ES.

Tendo estas questões e o processo inclusivo permeado principalmente na Educação Básica (EB) –na qual há um público-alvo definido (da Educação Especial), um atendimento suplementar e/ou complementar ao processo de inclusão na sala de aula do ensino regular (Atendimento Educacional Especializado – AEE) em determinado espaço (Sala de Recursos Multifuncional – SRM) e realizado por um

⁵ Considera-se pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

determinado profissional (professores especializados em educação especial⁶) – torna-se interessante e necessário, frente ao cenário do processo de inclusão na ES, discutir sobre seu acesso, permanência e conclusão, também porque está sendo formado um profissional. Corroborando com isso, segundo o texto-base do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Instituição pesquisada,

a formação acadêmica deve não apenas dar condições para o exercício de uma profissão, tendo um desempenho satisfatório, mas ir além disso. Independentemente da área de atuação, a formação deve dar ao estudante a capacidade de identificar problemas relevantes em seu entorno, avaliar diferentes possibilidades de resolução e trabalhar de modo a superá-los. Deve dar a ele também a clareza de que, sendo formado em uma instituição pública, desta recebe a qualificação necessária; e, por meio de seu trabalho, deve beneficiar a sociedade [...]. (UFSM, 2016a, p.7)

Compreende-se que na ES a cultura existente é a do autodidatismo e autonomia do estudante, de forma que qualquer prática educacional deve acontecer num processo de colaboração, que difere de práticas de cunho assistencialista, de ajuda. Segundo o PPI, dentro da Instituição, os estudantes devem ser estimulados a constituírem-se de maneira autônoma e empreendedora, de forma que possam “[...] manter atualizado, participar ativamente no coletivo, entendendo a realidade que o cerca, conseguindo avaliar eticamente os problemas relevantes e criando soluções inovadoras que busquem mudanças sociais” (UFSM, 2016a, p.19).

Porém, pela falta de discussão sobre a prática e teoria do processo inclusivo no contexto da ES, as práticas realizadas na EB podem soar insipientes frente às expectativas que um curso superior, técnico ou profissionalizante causam nos sujeitos com ou sem deficiência e o que se espera dos próprio sujeitos neste contexto. Ou seja, muitas vezes as práticas que acontecem na EB não serão suficientes para suprir as demandas dos estudantes em cursos na ES, em que pretendem formar um profissional e/ou pesquisador. Assim, chega-se a reflexão de que o fato da Educação Especial ser uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas, não garante a ação de práticas na ES. As práticas, neste contexto, ainda necessitam de discussão teórica, amadurecimento, políticas para possíveis definições a fim de dar conta das especificidades educacionais dos estudantes com deficiência, saber das necessidades de cada curso que frequentam, com a finalidade de promover sua

⁶ Definido na Resolução CNE/CEB Nº2, de 11 de setembro de 2001, artigo 18 (BRASIL, 2001).

aprendizagem, inclusão, participação, acesso, autonomia, dentre tantas outras necessidades.

Somente com a consolidação ou criação dos núcleos de acessibilidade, pelo Programa Incluir (BRASIL, 2013), iniciou-se o processo de eliminação de barreiras (na comunicação e informação, pedagógicas, físicas, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos), seguindo a implantação da “[...] política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação Superior” (BRASIL, 2008b, p. 39). Segundo o documento orientador do programa,

a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. (BRASIL, 2013b, s/p).

Dessa forma, avalia-se pertinente descrever e analisar o perfil do profissional (currículo, formação inicial e continuada) que se encontra em uma equipe de trabalho, operando no núcleo de acessibilidade - responsável pelas questões de acessibilidade pedagógicas, de materiais didáticos adaptados, uso de programas e equipamentos e orientação aos professores, entre outros itens que influenciam na educação formal - em atuação com o estudante com deficiência, no contexto da ES. Até mesmo porque, quanto aos recursos e pessoal, deve ser ofertada acessibilidade à discentes e técnicos (BRASIL, 2008b, p. 40).

A Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), bem como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e outras, fazem apenas referência à inclusão e participação do estudante com deficiência na ES, referindo-se basicamente a inclusão do público-alvo da Educação Especial na EB, prevendo espaços de atendimento aos alunos, questões de acessibilidade, bem como os profissionais responsáveis pelo atendimento em turno inverso, sua formação inicial e continuada e a formação dos demais professores (na sala de aula regular), somente neste nível de ensino. A transversalidade da referida modalidade não efetiva práticas na ES e, ainda pensando na criação ou consolidação dos núcleos e na criação de cotas para pessoas com deficiência, pressupõem-se a criação ou consolidação de uma equipe de trabalho, com a formação necessária para

atender os objetivos do programa e as necessidades ligadas às especificidades educacionais de cada estudante com deficiência que pertence àquela instituição.

Contudo, a pesquisa delimitou-se às Universidades Federais do Rio Grande do Sul que possuem reserva de vagas (cotas) para pessoas com deficiência. Assim, o tema da investigação foi delimitado no perfil do profissional que atua no núcleo acessibilidade frente às necessidades educacionais relativas às demandas do estudante com deficiência na ES – o atual e o necessário – processos e práticas.

Desse modo, os questionamentos que norteiam a temática seguem a linha de pensamento que, com o ingresso de estudantes com deficiência na ES, qual(is) o(s) profissional(is) destinado(s), atualmente, como servidore(s), para atuar de maneira direta e objetiva em relação as questões de acessibilidade pedagógicas, de materiais didáticos, no uso de programas e equipamentos e de orientação aos professores e estudantes com deficiência, entre outros, em relação as suas necessidades educacionais, no contexto da ES? Qual a formação inicial e continuada deste(s) dentro das funções exercidas? Como este(s) profissional(is) atua(m) frente à demanda e sua formação? E, qual(is) profissional(is) seria(m) capacitado(s), atualmente, para atuar frente às demandas educacionais dos estudantes com deficiência? Assim, de forma resumida, estes questionamentos podem se configurar no seguinte problema: como se constitui a equipe de trabalho e seus serviços frente às necessidades educativas dos estudantes com deficiência?

Compreendendo a hipótese como o uso de possíveis resultados de um dado problema (LAKATOS; MARCONI, 2010), deve se considerar as variáveis que podem apresentar-se nos diferentes contextos universitários, que, como apresenta o método dialético, fenômeno, natureza e sociedade, estão em constante transformação e relação (LAKATOS; MARCONI, 2010). Através da observação, resultados de outras pesquisas, teorias, é possível, segundo Gil (2010), chegar a uma hipótese. Contudo, na pesquisa qualitativa, ma qual é necessário conhecer o campo de estudos e seus objetos, nem sempre as hipóteses poderão ser previstas e/ou comprovadas, quando estabelecidas.

Torna-se necessário considerar que os estudantes com deficiência, como tantos outros estudantes com ou sem necessidades educativas especiais⁷, que

⁷ Aquelas que podem surgir no percurso educacional de qualquer estudante – conforme Breitenbach, Honnef e Costas (2016), em conformidade com outros autores, apontam que originalmente o termo Necessidades Educativas Especiais na Declaração de Salamanca, foi traduzido para o Brasil, para Educação Especial, o que fez com que fosse usado, inclusive nas políticas, o termo Necessidades

ingressam na ES, iniciam e/ou continuam enfrentando barreiras, tanto de acessibilidade quanto de ordem pedagógica. E que, com o surgimento de núcleos de acessibilidade (com denominações distintas, dependendo da instituição) nas IFES, surge também, a necessidade de atendimento de algumas demandas educacionais (muitas vezes específicas) dos alunos com deficiência, pressupondo-se que há, então, um profissional realizando algum tipo de atendimento ou acompanhamento do estudante, bem como, possa haver uma equipe de trabalho, na qual cada um desempenhe determinada função, de diferentes áreas – como tecnologia assistiva, tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), orientação à professores, adaptação de materiais didáticos, entre outras – com formação, inicial ou continuada, apropriada à função que desempenha.

Esse atendimento, que não necessariamente será ou estará organizado com o mesmo propósito do atendimento realizado na EB – pois ambos os níveis de ensino possuem objetivos e abordagens diferentes – pode ser de ordem da Educação Especial – num conjunto de ações e funções próprias da educação especial, como de adaptação de materiais, de orientação, uso de tecnologias, entre outros (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2001).

Contudo, as competências do profissional podem ser analisadas e avaliadas conforme a demanda/necessidade educacional específica⁸ dos sujeitos, que decorrem da sua deficiência ou não, apresentadas pelos estudantes que frequentam os núcleos. Portanto, qual é a formação profissional (inicial e continuada) do(s) servidor(es) que desempenha(m) essa função na ES? Sua formação (inicial e continuada) contempla as necessidades educacionais específicas dos estudantes

Educativas Especiais referindo-se ao alunado da Educação Especial, quando na realidade o termo original é mais amplo, segundo as autoras “devido à inserção da expressão ‘Educação Especial’ no texto da Declaração de Salamanca, as crianças com deficiências passaram a ser consideradas com necessidades educativas especiais” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p.368). Sendo assim, opta-se por utilizar o termo com seu sentido original, ou seja, que pode ser qualquer estudante que possua em algum momento uma dificuldade de aprendizagem. Considerando também o disposto na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 5º, que explica a que alunos se referem as necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

⁸ A Necessidade Educacional Especial (NEE) (ou necessidade educativa especial), citada em diversos documentos que tratam sobre a Educação Especial, como mencionado na nota de rodapé número quatro, refere-se àquelas que podem vir a surgir no percurso educacional de qualquer aluno, ou seja, o aluno surdo e o aluno ouvinte podem ter a mesma NEE, quanto às regras de português, por exemplo. Quando mencionada **Necessidades Educacionais Específicas**, considera-se àquelas necessidades singulares dos sujeitos com deficiência, exemplo: um estudante surdo pode não ter dificuldades com a língua portuguesa na modalidade escrita, ou pode não ser usuário de Libras (Língua Brasileira de Sinais) mesmo sendo surdo, mas ter uma dificuldade em compreender conceitos matemáticos (Necessidade Educacional Específica) já outro estudante surdo poderá ter a Necessidade Educacional Específica de compreensão da língua portuguesa na modalidade escrita.

daquele contexto? Suas competências e habilidades são adequadas em relação as demandas, as necessidades apresentadas pelos estudantes?

No entanto, como não é sabido qual a constituição da equipe e nem a formação do profissional, é possível antecipar que cada equipe pode ser diferente da outra, tanto em nível de formação quanto de atuação, serviços prestados, o sujeito foco da pesquisa pode ter a formação inicial e continuada diferente em cada Universidade, possuindo habilidades e competências diferentes. Assim, pressupõe-se resultados preliminares diferentes, onde cada local de pesquisa, cada núcleo, terá um perfil diferente de profissional, no que compete a sua formação e sua utilização de processos e práticas.

Seguindo a linha de raciocínio apresentada, pode-se sugerir como hipóteses o seguinte:

– O(s) profissional(is) (servidores públicos) que atende(m) os estudantes com deficiência, atualmente, pode(m) ter a formação em qualquer área da educação/licenciaturas, pois não existe um cargo específico para atendimento desta demanda na ES, podendo, assim, não possuir habilidades e/ou competências capazes de dar conta das necessidades educacionais específicas da pessoa com deficiência no ES.

– Mesmo que o profissional tenha formação inicial ou continuada na área de Educação Especial (graduação) ou numa específica dentro dessa (como Pedagogia com habilitação em Surdez), voltadas para a EB mas que contemplam alguns conhecimentos, habilidades e competências de acordo com a necessidade educacional específica do estudante com deficiência, ele pode não possuir processos e práticas consistentes na área, habilidades e competências⁹ adequadas ao atendimento do estudante.

O estudo tem como objetivo geral analisar o perfil do(s) profissional(is) que atua(m) na equipe dos núcleos de acessibilidade, frente ao atendimento das necessidades educacionais do estudante com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior. Possui os seguintes objetivos específicos:

⁹ Termo utilizado na Resolução CNE/CEB Nº2 (BRASIL, 2001), artigo 18, tanto para as competências de professores capacitados para atuar em classes comuns, regulares, quanto para os professores considerados especializados em educação especial (que ainda devem comprovar sua situação de formação inicial e continuada na área).

- Identificar, segundo a legislação na área da educação, quem é o profissional capacitado para trabalhar, na referida área, com os estudantes com deficiência, na ES, bem como o conjunto de ações competentes a este;

- Descrever como é constituída a equipe de trabalho do núcleos de acessibilidade nas IFES (formação inicial e continuada dos profissionais, suas funções) e quais as demandas educacionais existentes, advindas dos estudantes com deficiência;

- Identificar, na equipe de trabalho, o servidor responsável pelo atendimento das necessidades educacionais do estudante com deficiência;

- Discutir a formação inicial e continuada destes servidores, em conjunto com suas habilidades e competências desenvolvidas ou adquiridas durante sua formação, relacionadas a atuação frente ao atendimento das necessidades/demandas educacionais dos estudantes com deficiência.

Nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS), onde foram implementadas cotas para pessoas com deficiência, criou-se uma demanda de atendimento a esses estudantes, que vai da acessibilidade arquitetônica à acessibilidade de material pedagógico, o que requer um atendimento educacional específico às necessidades e demandas únicas de cada sujeito. Desse modo, devido aos novos e complexos conhecimentos (específicos das áreas dos cursos de graduação) pode requerer um trabalho voltado à acessibilidade de comunicação, adaptação de materiais impressos, acompanhamento educacional diferenciado (com fins de orientação, estruturação de língua, entre outros). Contudo, normalmente as questões mais ligadas à singularidade do estudante, só são discutidas e é oferecido o amparo legal, nas escolas em nível de EB, como indicado na legislação vigente, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Procede da mesma forma a questão relacionada a outros profissionais que irão atuar com este alunado. O tradutor e interprete de Libras, por exemplo, em relação à acessibilidade comunicacional, indica-se na EB, na Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) sua formação e atribuições quanto suas competências. Já na ES, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) apenas dispõe sua formação para atuar na EB e na ES.

Acompanhando a demanda de estudantes com deficiência com especificidades educacionais a serem atendidas no âmbito da ES, pressupõe-se,

também, a necessidade de profissionais capacitados, com competências e habilidades específicas, para trabalhar as necessidades educacionais específicas de cada um. Pensando nestas demandas e na finalização (com a participação no processo de inclusão, envolvendo a autonomia e alcance de objetivos com satisfação) em cursos de graduação, por parte dos estudantes com deficiência, oferecendo-os oportunidades de desenvolvimento educacional e profissional, é que justifica-se esta pesquisa, relacionada aos profissionais que trabalham com eles, em núcleos de acessibilidade (também com outras denominações) ou em conjunto com professores das IFES do RS, onde há cotas para estes estudantes, e sua formação/capacitação profissional frente as demandas do estudante.

Pesquisas em variadas regiões do país (BAPTISTA; JESUS, 2011) já vem evidenciando fatores considerados prejudiciais ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, como a falta de recursos materiais e humanos, o não conhecimento de conteúdos específicos (OLIVEIRA e SANTOS, 2011), bem como, lacunas no processo de formação de professores que atuam com este público (MARTINS, 2011, GARCIA, 2013). Torna-se assim, esta, uma importante investigação, e que, a partir de seus resultados, possa vir a contribuir com algumas ações nos diferentes contextos da ES.

1 INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Foi realizada uma pesquisa (em 2016) em bases de dados do Portal de Periódicos CAPES, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Scielo¹⁰, incluindo os descritores atendimento educacional, deficiente e Educação Superior combinados (AND) e contidos nos assuntos (apenas no Scielo foi pelo resumo pois não continha a opção assunto) de produções publicadas.

No Portal de Periódicos CAPES, foram encontrados quatro artigos e, filtrados pela leitura do resumo, apenas dois foram selecionados pela aproximação com a presente pesquisa e lidos em sua totalidade. Sendo os dois artigos selecionados “A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: revisão de literatura” (SILVA, et al., 2012) e “Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química” (REGIANI; MOL, 2013). O primeiro teve como objetivo fazer um levantamento bibliográfico com o intuito de entender os atores que podem facilitar ou dificultar o ingresso do estudante com deficiência na universidade e mapear a sua situação neste espaço do ES, em bases de dados entre 2001 e 2012 e, dentre os resultados obtidos apontam para o **despreparo de professores, falha de estratégias pedagógicas, a disparidade entre documentos legais e seu cumprimento para o acesso e permanência do estudante com deficiência na ES**, apontando para ações que favoreçam estes processos ao estudante. O segundo, com o objetivo de refletir sobre a inclusão de uma estudante com deficiência visual no curso de Química, teve como alguns dos resultados a **necessidade da superação de barreiras pedagógicas, em que os docentes, sujeitos desta pesquisa, apontaram a falta de materiais didáticos e seu despreparo quanto à interação com as “necessidades específicas” da estudante (principal causa da dificuldade da formação desta, segundo eles)**.

Percebe-se, nos resultados apontados nessas pesquisas, que, mesmo em relação a preparação/construção de materiais pedagógicos, os quais atendam as especificidades educativas dos estudantes, compreende-se, também, a necessidade

¹⁰ Sites utilizados para as pesquisas: Scielo <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/>; BDTD <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Advanced>; e Periódicos CAPES http://www-periodicos-capes-gov-br.ez47.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhscWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYW50aW9uL3NIYXJjaC5kbz8mdmlkPUNBUEVTJm1vZGU9QWR2YW5jZWQ=

de algum profissional habilitado para tal, bem como para orientar os discentes no seu trabalho e interação com o estudante com deficiência.

Na BDTD, não foram encontrados resultados, bem como no Scielo. Assim, foi realizada nova busca nestes dois sites, com os mesmos descritores, porém a busca deu-se em todos os campos e a seleção foi dada realizando a leitura dos resumos.

Portanto, na BDTD foram encontrados oito trabalhos, dos quais dois¹¹ selecionados falam sobre a formação em cursos de graduação para a inclusão de alunos com deficiência nas disciplinas escolares, o que, neste momento, não configura interesse da revisão.

No Scielo, contando com os mesmos que apareceram no Portal da Capes, foram encontrados 28 trabalhos, dentre eles quatro foram selecionados para leitura do resumo. Desses, um fala da formação do professor de educação especial com ênfase na Sala de Recursos Multifuncional na escola e o seguinte sobre a formação de professores em relação aos conhecimentos sobre “talentos/superdotação”, nesse momento esses não serão utilizados para o fim da revisão. Os outros dois discorrem sobre a inclusão na ES, são eles: “Universidade inclusiva: (trans)formação e cidadania” (FERNANDES, 2016) e “Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Educação Superior” (ROCHA; MIRANDA, 2016). O primeiro artigo discorre sobre o processo de inclusão de uma universidade a partir de questionamentos norteadores da pesquisa, chegando ao resultado da formação dos estudantes com deficiência nesta Instituição tem revelado um processo de múltiplas facetas, o que requer **professores capazes de criar recursos, situações de ensino entre outros, serviços para suporte ao estudante, assim como outros tipos de serviços, para atender a diversidade frente as deficiências**. O segundo procurou analisar as condições para o acesso e a permanência do aluno com deficiência na ES, o que revelou o **despreparo de professores e Instituição para realizar atendimento necessário e adequado às necessidades dos estudantes, prevendo que haja uma política institucional para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem dos estudante, através de Tecnologias Assistivas**.

Percebe-se assim que, nestas duas pesquisas, há também uma preocupação em **como** oferecer, melhorar condições de aprendizagem e participação da pessoa com deficiência no espaço da ES, relevando que as instituições possuem docentes

¹¹ Dowload dos textos completos em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000930507> e <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/3044>.

preocupados com estas questões, pois percebem-se despreparados e não há orientação para a realização de uma abordagem de ensino, de construção de recursos didáticos entre outros. O que novamente leva a considerar um profissional capacitado a fim de realizar alguns trabalhos com relação as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, bem como para orientar e estabelecer vínculos com outros setores que venham a contribuir no processo de inclusão dos estudantes.

1.2 DE QUEM FALAMOS? O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E SUAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Compreendendo a diversidade de estudantes, tanto na Educação Superior, quanto na EB, suas diferenças culturais, sociais, econômicas, pode-se compreender que o estudante que apresenta uma deficiência nem sempre vai possuir as mesmas necessidades educacionais daquele outro que também possui aquela mesma deficiência. Mesmo que, ao estudar as deficiências, discuti-se e apresenta-se as características das deficiências, a fim de identificar e encaixar as pessoas em uma categoria, deve ser desmistificado a ideia de que uma mesma deficiência apresentará as mesmas características a todos os indivíduos nela enquadrados. Por quê? Algumas deficiências podem ser congênitas, outras adquiridas, as pessoas com deficiência terão diferentes oportunidades de desenvolvimento ao longo da vida, viverão na influência de diferentes meios, entre outras explicações, que podem apontar suas especificidades, nesse caso, educacionais.

Ainda há muitos mitos que rondam, não só o processo educacional destes estudantes, mas outros aspectos de sua vida, e que tentam enquadrá-los em certas características – as pessoas, muitas vezes, imaginam que as crianças que possuem Síndrome de Down são todas muito queridas e amáveis. Quando se fala em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pensam que são pessoas que não falam com ninguém e que sempre são agressivas. Contudo, é necessário compreendermos que muitos aspectos influenciam na formação dos seres humanos, como sujeitos biopsicossociais (fatores pessoais, socioambientais e psicológicos). Em conformidade com o que cita a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), ao tratar sobre a avaliação da deficiência, portanto, não há como definir características, inteligências ou limites à uma pessoa, com ou sem deficiência.

Nesse sentido, referindo-se ao contexto educacional, como discutido na nota de rodapé número quatro (localizada na introdução), o termo **necessidades educacionais especiais** evidencia uma abrangência em relação aos sujeitos incluídos neste termo, bem como, não considera as especificidades de cada um dos estudantes com deficiência, conforme sinaliza Carvalho (2011, p. 37),

as expressões necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, por exemplo, são denominações propostas e, geralmente, usadas como sinônimas pelos que trabalham em educação especial, para substituir várias outras atribuídas ao seu alunado.

Além disso, ocorre que este termo foi incluído na tradução da Declaração de Salamanca de maneira errônea, o que acabou produzindo e conduzindo ao aumento do número desse alunado na EB (CARVALHO, 2011, BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016), incluindo todos, até aqueles que, por algum motivo, em algum momento de sua vida, poderão ter uma necessidade educacional especial, sem possuir de fato uma deficiência.

Corroboram com essa afirmativa quando dizem que,

devido à inserção da expressão “Educação Especial” no texto da Declaração de Salamanca, as crianças com deficiências passaram a ser consideradas com necessidades educativas especiais, do mesmo modo, muitas crianças com necessidades educativas especiais tornaram-se público-alvo das políticas de Educação Especial, mesmo não tendo uma deficiência identificada. (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016, p.369)

Pode-se observar um trecho da Declaração - o qual inclui todas as crianças, sejam elas de minorias marginalizadas, a diferentes culturas, etnias, com deficiências, entre outras - que nos possibilita visualizar um recorte sobre o que nos dizem as autoras acima,

[...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (BRASIL, 1994, p. 3)

Após, com a Resolução nº 02 de 2001 (BRASIL, 2001a), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), prevê que o conceito de necessidades educacionais especiais foi se restringindo aos alunos atendidos pela Educação Especial. Contudo, o público da Educação Especial é especificado conforme o artigo 5º como alunos que, durante o processo educacional,

apresentem “[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...]” (BRASIL, 2001, p. 2), dificuldades estas relacionadas a alguma condição, disfunção, limitação ou deficiência, ou não relacionada a uma causa orgânica específica. Dessa forma, observa-se ainda uma abrangência em relação ao termo necessidade educacional especial e, ainda, ao alunado da Educação Especial.

Assim, opta-se por utilizar, nesta pesquisa, o termo **necessidade educacional específica**, na tentativa de diferenciar e legitimar as especificidades de cada indivíduo, percebendo-os como seres humanos que não cabem a uma categoria, ou etiqueta, não encaixam-se em características enquadradas, “engavetadas”, e também não possuem uma receita educacional. Ou seja, não quer dizer que todo sujeito surdo tenha dificuldade com a Língua Portuguesa na modalidade escrita, ou que todo cego sabe e utiliza o Braille. Considera-se, então, que a generalização, do significado do termo e seu uso,

[...] acabam desalojando dos espaços os deficientes “reais”, aqueles que, pelas limitações impostas por suas deficiências (sensoriais, mentais, físicas, motoras ou pelos distúrbios invasivos de seu desenvolvimento), apresentam necessidades específicas que exigem adaptações de toda a ordem, inclusive na escola, para garantir-lhes a igualdade de direitos à aprendizagem e à participação (CARVALHO, 2011, p. 40).

posto isso, procura-se falar na diferença do estudante com deficiência, como na diferença de outro sujeito, sem deficiência, contudo, o primeiro pode apresentar uma demanda educacional (e de outros aspectos de vida) diferente e/ou mais específica e que necessita ser vista e trabalhada por profissionais com competências e habilidades, ligadas a estas diferenças, às especificidades do sujeito com deficiência. Torna-se necessário então problematizar as especificidades, as formas como vêm sendo engavetadas as singularidades dentro das deficiências¹² e discutir a formação do profissional que atua com este alunado, na EB e na Superior.

Alguns autores já figuram a discussão a cerca da formação do profissional,

[...] o professor para trabalhar nessa perspectiva educacional necessita primeiramente conhecer as diferentes deficiências, seus conceitos, classificações, características e as teorias da aprendizagem, visando compreender a forma e as peculiaridades do processo ensino aprendizagem dos alunos NEE’s (OLIVEIRA, 2012, p. 198).

¹² Engavetar as singularidades como se cada deficiência tivesse características imutáveis a todos que possuem tal diagnóstico, como se não houvesse um ser humano com suas próprias características, habilidades, dificuldades, vontades, reduzido à sua sua própria deficiência.

Contudo, como mencionado, o profissional na Educação Superior não foi problematizado como foco principal, em decorrência de que há pouco se fala em inclusão de pessoas com deficiência na ES. Portanto, emerge um momento para pensar em condições de permanência e conclusão nessa modalidade de ensino, que vai além de recursos humanos e tecnológicos, mas profissionais que saibam identificar as necessidades educacionais específicas de cada sujeito e sua necessidade no contexto da ES, um profissional com habilidades e competências que constituam o conjunto de processos e práticas na área da Educação Especial e da Inclusão, compreendendo-o como um ser humano com suas especificidades, não reduzido a sua deficiência, a categorias.

1.3 ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Após situado o entendimento das especificidades da pessoa com deficiência, constitui-se a discussão das habilidades e competências do profissional responsável por atuar, a partir das suas necessidades educacionais específicas.

O termo **competência** vem da capacidade de utilizar um conhecimento. Analisando mais a fundo, segundo as palavras de Antunes (2010) consiste na “capacidade de mobilizar uma série de recursos mentais, entre os quais a própria inteligência, para de uma maneira extremamente perspicaz e eficiente, nos ajudar a resolver problemas, nos ajudar a superar obstáculos” (informação verbal¹³), seria um conjunto de habilidades para o “saber fazer”, que é a competência no seu significado mais claro e simples (ANTUNES, 2014).

Corroborando com Perrenoud (2010), as competências estão ligadas à contextos. Neste caso, o desenvolvimento das competências e habilidades irá depender da formação possibilitada no ensino formal e para sua aplicação, no caso desta pesquisa, também no ensino formal e superior, conforme ainda afirma Demo (2012), ao relacionar o conceito também com a competitividade, “o termo competência pode ser entendido a contento, desde que recepcionado adequadamente no contexto educacional, podendo aproximar-se do de habilidade, como seria a visão de Perrenoud” (DEMO, 2012, p.7).

¹³ Informação fornecida em Trailer de DVD “Capacidades, habilidades e competências” da coleção Celso Antunes I, publicado em 29 de março de 2010.

A **habilidade** seria então a utilização de “ferramentas” que complementariam a ação competente do sujeito a realizar algo, ou a própria ação, “aplicAÇÃO” das competências (ANTUNES, 2014). Por isso, competência e habilidade são conceitos inter-relacionados (OLIVEIRA, 2016). Contudo, por que falamos de habilidades e competências?

Em Januzzi (2012) podemos localizar muitos exertos que falam na habilitação, no currículo de formação do professor, de orientações técnicas, de professores especializados, entre outras nomenclaturas que referem-se a preocupação com o profissional a trabalhar com as pessoas com deficiência, mesmo sendo, muitas vezes, a partir da visão da medicina, de vertente médico pedagógica. Logo, caminhamos a respeito da nomenclatura da pessoa com deficiência, da sua educação clínica e/ou pedagógica e dos profissionais.

Na EB, muitas são as propostas que formam o conjunto de processos e práticas que perpassam a educação especial e o AEE, para o atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial, como cita a Resolução CNE/CEB nº2 (BRASIL, 2001b).

Mesmo que diferentes níveis de ensino sugiram aperfeiçoamento ou diferentes competências e habilidades a depender de cada situação e contexto educacional, alguns casos podem requerer as mesmas competências e habilidades. A exemplo da utilização da Libras, tanto para a tradução e interpretação, quanto para a comunicação entre estudante e profissional, continua demandando a mesma competência, a nível de conhecimento da língua (estrutura, sinais, etc) e mesma habilidade (manual, expressão) em fazer, executar a ação, contudo deve haver um aperfeiçoamento profissional quanto a nível de Educação Superior, mais sinais e diferentes, ciência do seu papel profissional naquele contexto, sinais próprios e aprofundados de diferentes disciplinas, entre outros, o que pode fazer com que o profissional procure mais capacitação.

Assim, na atual legislação, pode se visualizar estes conjuntos de recursos e práticas a serem desenvolvidos com o alunado da educação especial (incluído o aluno com deficiência), portanto, possível de ser analisado também em conjunto com as necessidades educacionais específicas dos estudantes em relação ao seu curso e as demandas advindas dele, da onde podem surgir novas necessidades educacionais específicas. O estudante pode ter uma ideia clara sobre os recursos e adaptações necessárias, mas não há como prever que isso ocorra durante todo seu curso, pois

muitas necessidades podem surgir em relação a demanda educacional do curso e/ou da sua singularidade.

Igualmente, como na EB, na ES, há a necessidade de dar continuidade aos processos, práticas e uso de certos recursos. Dependendo da deficiência do estudante, algumas práticas e recursos serão de uso contínuo e, mesmo independente da sua deficiência, o contexto ao qual ele está inserido, como na ES, irá lhe proporcionar práticas educativas que, em conjunto com sua singularidade, poderão criar uma demanda educacional específica. Criada uma demanda, essa necessidade do estudante, cria-se a demanda também de profissional, habilitado a pensar naquelas condições envolvidas para tentar satisfazê-la.

Segundo Perrenoud (2000), ao falar de **competências**, explica que ela deve ser exercitada frequentemente, o que envolve a formação contínua “[...] os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser *atualizados*, adaptados a condições de trabalho em evolução” (PERRENOUD, 2000, p. 156). Em constante evolução – mesmo que lentamente, segundo o autor supracitado – encontra-se o processo educacional, nele o processo inclusivo, este cada vez mais emergente no cenário da ES, pois a garantia de acesso através de cotas é algo relativamente novo.

Portanto, torna-se necessário garantir profissionais que cumpram uma série de competências, que se atualizem constantemente em diferentes áreas (importantes no desenvolvimento do seu trabalho), que possuam habilidades propícias para o desenvolvimento de atividades, que evoluam em suas práticas pedagógicas.

Ele demanda uma renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial e, às vezes, a construção, senão de competências inteiramente novas, pelo menos de competências que se tornam necessárias na maior parte das instituições, ao passo que eram requeridas excepcionalmente no passado, (PERRENOUD, 2000, p. 158).

o autor completa afirmando ser necessário saber administrar a própria formação, e que isso também requer competências, um conjunto delas. Sendo assim, a autoformação depende também de “aportes externos”, onde, através de situações inusitadas, inesperadas, o sujeito procure, de maneira individual ou em grupo, “novos saberes e novos dispositivos de ensino-aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 163), deixando de fazer a mesma coisa, adaptando aquilo que lhe é proposto. Assim, segundo Oliveira (2012, p. 198),

[...] o professor para trabalhar nessa perspectiva educacional [inclusiva] necessita primeiramente conhecer as diferentes deficiências, seus conceitos,

classificações, características e as teorias da aprendizagem, visando compreender a forma e as peculiaridades do processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE's,

contudo, apesar de toda essa necessidade de autoinvestimento em formação, adquirindo competências e habilidades, não se quer dizer que esse profissional seja o único "responsável" pelo processo de inclusão do estudante com deficiência na ES.

Acredita-se sim, que o profissional deve saber desempenhar sua função dentro de um setor e que, muitas vezes, será necessário fazer parcerias com outros setores e profissionais para suprir as necessidades dos estudantes, bem como se especializar. E acredita-se, também, que o próprio estudante que está exercendo uma função na ES, deve se responsabilizar pela sua aprendizagem, tendo, no mínimo, garantia de serviços e recursos humanos, tecnológicos e outros, que assegurem a sua autonomia. Corroborando com este pensamento Oliveira (2012, p. 197) afirma que este processo envolve,

[...] ajudar não apenas os alunos que possuem dificuldades, mas apoiar a todos: professores, alunos, administrativo para obter sucesso no processo inclusivo, que me propus, como coordenadora da equipe desenvolver um trabalho em toda a instituição, procurando realmente transformar a mesma em espaço efetivamente inclusivo.

Nesse contexto, dentre as várias teorias da educação, percebe-se neste momento que a abordagem Humanista encontra-se de acordo com as discussões, tanto em relação aos estudantes com deficiência, quanto aos profissionais (o que não impede, é claro, que outras abordagens possam ser adotadas, o que contribuiria com o fato de que, muitas vezes, é necessário se adaptar ao estudante e seu contexto, abrindo assim um leque de outras possibilidades teóricas aplicáveis). Esta teoria acredita nas capacidades, potencialidades do ser humano, no desenvolvimento crítico e na aprendizagem significativa. No sentido da aprendizagem, o professor é um facilitador - bem como pode ser o profissional que trabalha com este estudante - tornando ainda mais desafiador o trabalho em relação as suas especificidades, sem entregar o conhecimento pronto, acabado ao estudante. A ES por sua vez, já proporciona ao estudante muitos aspectos apontados por Rogers, como a autenticidade, avaliações diferenciadas como a auto-avaliação e a liberdade do estudante escolher diferentes disciplinas além das ofertadas em cursos, proporcionando certa autonomia e responsabilidade por parte deste. Rogers vem, portanto, questionar os métodos tradicionais de ensino, em que o estudante é considerado uma peça neutra em relação a sua aprendizagem e desenvolvimento e

os objetos de aprendizagem, que muitas vezes permanecem estáticos mesmo frente as mudanças da sociedade e das concepções.

Dentre as competências na área da Educação Especial, descritas em Lei, Decretos e outros, acredita-se também na necessidade de possuir ou desenvolver as descritas na Teoria Centrada no Sujeito, de Carls Rogers – apostando tanto no uso em práticas desenvolvidas pelo profissional quanto pelos estudantes – tornando o estudante sujeito da sua aprendizagem, desde que oferecidos serviços e recursos, como citado anteriormente. Esta teoria, apesar de clínica e terapêutica, pode, e é, adaptada para outros cenários (ROGERS, 1951). No processo de inclusão, ela torna-se importante na medida em que, segundo Rogers (1951, p.18),

[...] o estudo, o desenvolvimento e utilização dos seus meios que ajudam o homem actual a encontrar uma maior paz de espírito. Parece que, à medida que a nossa cultura se torna menos homogênea, o indivíduo tem muito menos onde se apoiar. [...] cada indivíduo tem de resolver no interior de si mesmo problemas de que anteriormente, a sociedade assumia plena responsabilidade.

nesta abordagem o profissional, que atua no atendimento das necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência, seria, como o professor, um facilitador, motivando o estudante, instigando-o a ser autônomo na construção do conhecimento. O facilitador tem o papel de disponibilizar-se, entre outros recursos, de construir o formato de aprendizagem e o interesse por ela de forma mútua, com a participação do estudante (ROGERS, 1985), propondo assim, que o estudante assuma papel no desenvolvimento de sua aprendizagem, utilizando-se de uma “liberdade responsável” (ROGERS, 1985, p. 37), que pertence ao ritmo do estudante, o seu jeito de ser, sua forma de utilizar o conhecimento, numa relação mais democrática.

Essa abordagem teórica pode encaixar-se ao atendimento oferecido ao sujeito, visando a sua autonomia, dando condições para que o estudante acompanhe os colegas, participe, desenvolva suas potencialidades, sua inteligência e que, ao mesmo tempo, coloque-se como agente responsável e autônomo no espaço universitário (além da sala de aula, dos afazeres acadêmicos). Compreende-se assim que o profissional que realiza o atendimento ao estudante não é o único responsável pelo processo de inclusão desse sujeito na ES, todos os envolvidos com o estudante, direta ou indiretamente, tem suas finalidades, e ele próprio também é responsável por

si, por suas escolhas de forma autônoma, bem como conta com outros sujeitos (coordenação, professores, funcionários em geral, entre outros) neste processo.

O profissional, por meio das próprias experiências conscientes, pode ter certo conjunto de competências de abordagem humanista, para que ele, como peça de um processo, possa garantir certas práticas. Dentre elas, podemos apontar algumas habilidades – como ferramentas a garantir um conjunto de práticas inclusivas no atendimento ao sujeito na ES – ou mesmo, atitudes profissionais que requerem habilidades, competências (conjunto de habilidades disponível para colocar-se em ação) para que as ações frente as necessidades educacionais da pessoa com deficiência sejam supridas, até mesmo suas necessidades mais específicas, o que requer, segundo Fonseca, 2009:

- Habilidade em aceitar-se, reconhecer-se em constante mudança e a ser flexível – **self**. Aceitar-se e ao mesmo tempo estar a procura de um self ideal significa abrir-se a novas experiências, sinal de maturidade. O self, como uma habilidade para o profissional que atua com o estudante com deficiência na ES torna-se importante uma vez que, procura estar em constante atualização de conhecimento, pois este não está pronto, acabado e compreende o outro também, como um ser em constante mudança. Segundo Perrenoud (2000), o professor, e mesmo o profissional, devem identificar em si e valorizar as suas competências, ou seja, o que sei e o que posso vir a desenvolver (capacidades), bem como, caso necessário, no contexto da ES, procurar outros meios, como redes de apoio de profissionais que possuam competências, habilidades ideais para trabalhar com o estudante em processo de inclusão;

- Ser **congruente**, o que significa ser sincero e verdadeiro com o outro e consigo mesmo. Ser autêntico quanto aos seus sentimentos em relação ao estudante. Nessa relação, entre facilitador e estudante, é necessário que haja uma comunicação verdadeira entre a experiência e a tomada de consciência, para que ocorra a aprendizagem. Contudo, mesmo essa relação sendo de congruência, o profissional deve ter, também, muito respeito. Por outro lado, também há a **incongruência**, que significa uma discrepância entre a tomada de consciência, a experiência e sua comunicação. No presente contexto, pode significar que o profissional não estará sendo verdadeiro e sincero com o estudante quanto aos seus objetivos para com ele, e talvez possa significar que nem mesmo o estudante estará sendo congruente com ele mesmo, uma vez que não se perceba como peça fundamental no seu processo

de aprendizagem, de inclusão. Contudo, é necessário que haja a congruência (entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz) nos atendimentos para que se efetivem seus objetivos;

- A **tendência a auto atualização** estaria presente implicitamente na motivação humana, como impulso essencial aos nossos objetivos, na busca por se desenvolver, amadurecer. Como ser livre por se conhecer, por ser congruente e por compreender seu self;

- O profissional ainda pode trabalhar com o estudante e com os professores deste a partir do princípio da **não-diretividade**, em que o professor deve criar uma atmosfera agradável à aprendizagem – e com isso pode contar com a colaboração do profissional que atua no atendimento ao estudante com deficiência – e o estudante deve demonstrar seu interesse pelo conteúdo, pela temática, tornando-se construtor da sua aprendizagem. Assim, através da autenticidade, da comunicação e da relação entre professores, estudantes e outros profissionais é que se constrói este lugar de aprendizagem. Mesmo no atendimento especializado oferecido ao estudante, os dois – profissional e estudante – devem se comprometer com relação as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de certas habilidades e competências, tanto de um quanto de outro, pois as propostas só surtirão efeitos positivos quando os dois lados estão envolvidos com a tarefa, o sucesso de um depende do sucesso do outro, portanto um não pode ficar indiferente ao papel que o outro desempenha, suas atitudes;

- Em consideração à **autenticidade**, o profissional deve ser o mais verdadeiro possível consigo mesmo, aceitar-se, compreender-se, para que possa praticar a empatia, a confiança e a consideração incondicional positiva (aceitação) com o outro, com o estudante;

- Quanto à **confiança**, o indivíduo deve ser aquilo que ele é de fato, tanto o profissional quanto o estudante. Essa tarefa pode ser difícil, ainda mais para o estudante que está vivendo algo novo e seguidamente desafiador, testando suas capacidades não só em relação a sua aprendizagem, mas emocionais, psicológicas, entre outras. Contudo, ele deve ouvir a si mesmo, experienciando-se, confiando em si sendo aquilo que é;

- Em relação à **empatia**, ou compreensão empática, o profissional e o estudante devem se esforçar para se comunicar, compreender o outro, colocando-se no lugar desse outro, sendo autênticos um com o outro;

- Receber e aceitar o outro na sua diferença, compreendê-lo desta forma, de modo autêntico e congruente, num sentimento de respeito incondicional, corresponde à **consideração incondicional positiva (aceitação)** do outro. Compreender que este sujeito com deficiência pode ter outro ritmo, outras formas de expressar-se, seja pela língua visual ou oral, que tem necessidades educacionais específicas aceitando-o.

Deve-se lembrar que estas ferramentas se complementam, no sentido de que, muitas vezes, uma leva a outra, como pode-se perceber em algumas passagens de “Tornar-se pessoa”, em que Rogers (1961, p. 27) apresenta em “algumas coisas fundamentais que aprendi” e que foram significativas para ele. Seguem:

- “Nas minhas relações com as pessoas descobri que não ajuda, a longo prazo, agir como se eu não fosse quem eu sou” (ROGERS, 1961, p. 28), onde não há como agir de uma forma, sentindo-se de outra maneira, como ele exemplifica “não me serve de nada agir como se estivesse bem quando me sinto doente”, tornando assim, as relações superficiais;

- “Descobri que sou mais eficaz quando me posso ouvir a mim mesmo aceitando-me, e quando posso ser eu mesmo” (ROGERS, 1961, p. 28), nessa passagem ele afirma que ao ouvir-se ele compreende aquilo que sente em relação a si mesmo e ao outro. Assim, ele tende a aceitar-se a ser quem é, e como uma pessoa imperfeita e todo esse movimento, modifica-se. Aceitando-se, as “relações se tornam reais” (p.29), o que faz com que essas relações, nestes termos tornem-se “vitais e significativas” (p. 29);

- “Atribuo um enorme valor ao facto de poder permitir-me a mim mesmo compreender uma outra pessoa” (ROGERS, 1961, p. 29), pois para ele, muitas vezes, julgamos e não compreendemos, um sentimento ou opinião alheia, e não nos permitimos “compreender precisamente o que significa para essa pessoa o que ela está a dizer” (p.30), pois isso também pode gerar uma mudança na pessoa que compreende e em seus sentimentos, e isso provoca medo;

- “Verifiquei que me enriquece abrir canais através dos quais os outros possam comunicar os seus sentimentos, a sua particular percepção do mundo” (ROGERS, 1961, p. 30) onde é expressa a ideia de eliminar barreiras, criar “um clima” (p.31) no espaço para que cada pessoa possa se expressar, ter opiniões diferentes;

- “É sempre altamente enriquecedor poder aceitar outra pessoa” (ROGERS, 1961, p. 31), para isso acontecer o autor afirma que é necessário compreender a outra

peessoa, e aceitando-a deve-se aceitar, também, suas diferenças, suas especificidades, que representam as potencialidades de cada pessoa;

- “Quanto mais aberto estou às realidades em mim e nos outros, menos me vejo a tentar a todo o custo remediar as coisas” (ROGERS, 1961, p. 32) numa tentativa de não moldar, manipular e fazer com que outras pessoas sigam aquilo que ele acredita, o autor compreende que quando mais ele se entende e escuta outras pessoas, ele vai se transformando, mudando e as pessoas dessas relações também;

- “Posso ter confiança na minha experiência” (ROGERS, 1961, p. 33), naquilo que é sentido positivamente, bom, verdadeiro e que deve, então, continuar a seguir e, assim “descobri que sempre que confiava num sentimento interno e não intelectual acabava por encontrar a justeza da minha ação” (ROGERS, 1961, p. 33);

- “A apreciação dos outros não me serve de guia” (ROGERS, 1961, p. 34), deve ser ouvida a proposição alheia, contudo, necessita ser “filtrado” aquilo que lhe dizem, ainda mais as negativas ou elogios exagerados, pois você sabe quem é, o que faz e como faz;

- E a partir da afirmação acima ele ainda afirma que “a experiência é, para mim, a suprema autoridade” (ROGERS, 1961, p. 35), pois de momentos vividos, experienciados é no que baseia-se um estudo, um trabalho, entre outros;

- Seguindo essa linha ele descobre que “sinto-me satisfeito em descobrir uma ordem na minha experiência” (ROGERS, 1961, p. 35), o que o levou a determinar, acima de tudo, um significado, uma ordem e uma legitimidade, podendo projetar aquilo já vivido para novos campos, por diferentes legitimidades experienciadas; e

- Ainda, neste raciocínio, “os factos são amigos” (ROGERS, 1961, p. 36), “aquilo que é mais pessoal é o que há de mais geral” (p.37), “a experiência mostrou-me que as pessoas têm fundamentalmente uma orientação positiva” (p.37) e “a vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixado” (p.38).

O que Rogers nos permite dialogar diante destas reflexões iniciais é que, acredita-se que podem fazer parte das habilidades e competências, encontradas nos profissionais e até mesmo a serem desenvolvidas, também que a sua descrição foi realizada a partir da importância da experiência e da reflexão desta. No contexto proposto desta pesquisa, a teoria, o científico, o certo e errado, também partem da experiência, adquirida ao longo da prática e durante elas, com os estudantes em atendimento, conversas e reuniões com professores, coordenadores, colegas e até

mesmo com os pais. Dessa forma, é manifesta a importância dessa forma de perceber “as coisas”, como Rogers escreve, da sensibilidade de pensar em si, no outro e nas relações estabelecidas.

As relações estabelecem-se de várias maneiras, pela necessidade, pela política, enfim, mas o que é construído diante disso tudo? Formas de agir e pensar? Ou como o autor aborda, as experiências possibilitam pensar e projetar, até futuramente, para novos campos e, atualmente, na Instituição em questão em que está sendo vivenciado, no presente, o futuro do processo de inclusão de pessoas com deficiência de outras IFES.

Ao conduzir-se, a partir de algumas, ou todas estas habilidades, que podem existir ou serem desenvolvidas nas pessoas, neste caso do profissional, que em seu trabalho pode exteriorizá-las procurando estimular o “amadurecimento emocional, a redescoberta da auto-estima e da auto-confiança” (MIRANDA, 2013) do estudante com deficiência, considerando que normalmente estes sujeitos podem prejudicar sua aprendizagem por sentirem-se pouco confiantes em relação à todas as novidades advindas do universo acadêmico.

Assim, acredita-se que, ao formar um profissional este primeiramente o é (como ser humano, ser congruente que se reconhece), e atua na área da educação, não somente como pesquisador, portanto, como qualquer outro profissional, deve desenvolver competências e habilidades trabalhadas ao longo do curso, e procurando suprir, sempre que necessário, frente as novas demandas educacionais (como na inclusão de pessoas com deficiência em diversos contextos) suas próprias necessidades de aperfeiçoamento e aprendizagem para atuação.

Portanto, são estabelecidas linhas possíveis de pensamento, de práticas, de conteúdo no contexto da ES.

2 MÉTODO

O método é a escolha realizada pelo pesquisador, a fim de alcançar seus objetivos para encontrar as respostas as suas dúvidas, ou, para criar outras dúvidas, que abrirão processo para outras pesquisas. Conforme Gatti (2007), o método não tem um roteiro imutável, ainda mais, considerando as variáveis da própria pesquisa.

2.1 TIPO DE ESTUDO

A abordagem do projeto de pesquisa foi do tipo qualitativa, em que os dados se complementam ao buscar responder os objetivos, é possível utilizar várias técnicas para a coleta de dados, não pretendendo generalizar os resultados, nem obter grandes amostras, segundo Sampieri; Collado; Lucio (2006, p. 11) “[...] se fundamentam mais em um processo indutivo (exploram e descrevem, e logo geram perspectivas teóricas)”.

Segundo Gibbs (2009), houveram muitas definições para a pesquisa qualitativa, mas de forma geral ela aborda “[...] o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes” (GIBBS, 2009, p. 8). Portanto, a análise e interpretação de dados foi realizada de maneira qualitativa, pois segundo Minayo (2011), ela abordou questões relacionadas a um universo de influências, o que corresponde a um aprofundamento “das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2011, p. 87). Sendo assim, foi considerada um estudo descritivo, quanto aos objetivos, pois procurou conhecer, saber como se constituem as equipes, com a função de conhecer mais profundamente o(s) sujeito(s) da pesquisa, descrevê-lo(s), analisá-lo(s), explorá-lo(s).

Segundo Prodanov e Freitas (2013), quanto aos objetivos da pesquisa foi definida também como exploratória, pois pretende-se investigar algo pouco estudado, e no atual enfoque, que envolveu a formação do profissional da equipe nos núcleos de acessibilidade, sinalizando principalmente suas competências e habilidades em relação às necessidades educativas do estudante com deficiência e esclarecendo os conceitos. Sendo assim, não há estudos nesta temática, o que permite a aproximação do pesquisador com o tema de estudo.

Contudo, não se teve, nem terá como objetivo da pesquisa generalizá-la, pois foram estabelecidos padrões *a priori*, como as Instituições – IFES do RS, que possuem reserva de cotas para pessoas com deficiência (até o ano de 2016, após houve a homologação da Lei nº 13.409 – BRASIL, 2016), seu lócus – o núcleo de acessibilidade, sujeitos da constituição – equipe de trabalho do lócus, sujeito de pesquisa – da equipe, aquele que realiza algum atendimento referente à necessidade educacional do estudante com deficiência.

Quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa, caracterizou-se como estudo de casos (tipo multicascos, num primeiro momento) e pesquisa documental.

Documental: a partir de fontes legais das instituições, como materiais on-line, relatórios e outros, que possam estar disponíveis – sendo assim, foi realizada “análise documental” (GATTI, 2007, p.30), que na presente pesquisa objetiva complementar informações sobre o núcleo de acessibilidade, sua equipe de trabalho, as deficiências e demandas apresentadas pelos estudantes, entre outras informações que possam contribuir no, decorrer da pesquisa, bem como para definir, segundo documentos legais – disponíveis on-line e de livre acesso – a concepção do profissional com competência e habilidades para trabalhar com estudantes com deficiência, na sala de aula regular e em atendimentos específicos, na EB e na ES, os processos e práticas utilizados.

Segundo Bardin (2011, p. 51), a análise documental tem como finalidade preparar a informação contida nos documentos, transformando-a, onde o “propósito é atingir o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Assim, a pesquisa documental visa utilizar documentos internos à organização, ou Instituição (GIL, 2010), documentos que ainda não foram analisados, não receberam um tratamento. Mesmo que de livre acesso e já tenham sido utilizados para outras pesquisas, a partir das análises do pesquisador serão documentos novamente “esculpidos”, a partir de diferentes concepções. Portanto, até mesmo as legislações podem pertencer a esta categoria, uma vez que sua análise depende do objetivo e conhecimento do pesquisador.

Já, o procedimento de multicascos, utilizando documentos das IFES, entrevista narrativa e questionário inicial com questões abertas, segundo Yin (2010), possibilita a obtenção de evidências mais relevantes e confiáveis, se comparado ao estudo de

caso único, prevendo a replicação do mesmo conjunto de experimentos em condições desiguais.

Como já pressuposto, provavelmente os resultados poderiam ser diferentes em cada núcleo, sendo assim considerados, segundo Yin (2010) uma replicação teórica, com resultados contrastantes. Porém, não descarta-se a possibilidade de dois casos ou mais serem uma replicação literal, com resultados similares.

Optou-se, portanto, pelas IFES do Rio Grande do Sul com reserva de vagas (cotas) para pessoas com deficiência, por ser o público onde está garantido seu ingresso e que, normalmente, cada um contém uma demanda educacional específica.

Enfoca-se assim, numa pesquisa de abordagem qualitativa, conforme afirmam Weeler e Pfaff (2010)

[...] não são relevantes apenas no desenvolvimento de pesquisas e teorias ou na avaliação de programas e políticas educacionais, mas também no processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação (WEELER; PFAFF, 2010, p.17).

Dessa forma, durante a escrita do trabalho procura-se contribuir com a formação do profissional na área da Educação Especial, propondo reflexões e análises acerca do papel da Educação Especial, do profissional nos sistemas de ensino e núcleos no atendimento ao estudante com deficiência na ES.

2.2 LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO

A referida pesquisa seria realizada em Instituições Federais de Educação Superior do RS, as quais possuem cotas, com reserva de vagas para pessoas com deficiência. Num total de seis universidades – Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (UNIPAMPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – apenas três possuem esta reserva de vagas¹⁴ – UFSM, UNIPAMPA Campus de Bagé e FURG. De acordo com os objetivos da pesquisa, o lócus da pesquisa seriam os núcleos de acessibilidade das instituições – UFSM no Núcleo de Acessibilidade (NA), UNIPAMPA

¹⁴ Levantamento realizado no ano de 2016, e anterior à promulgação da Lei^o 13.409 (BRASIL, 2016)

BAGÉ no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e FURG no Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI).

Contudo, com o decorrer das etapas da pesquisa, constatou-se a aceitação, para a participação, de apenas **uma instituição**.

Inicialmente, foi realizado contato telefônico com as coordenações dos três núcleos, onde obteve-se a adesão das três Instituições, que aceitaram receber, por e-mail, toda a documentação referente à pesquisa, com os objetivos e etapas a seguir na pesquisa. Realizando novamente o contato telefônico, a fim de sanar dúvidas, enviar o Termo de Confidencialidade e obter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma coordenadora de uma das três instituições rejeitou a participação na pesquisa, com a justificativa de ter iniciado a pouco tempo sua gestão no núcleo, como coordenadora, e pelo seu trabalho neste local envolver outros Campus, os quais ela não teria total controle (informado via contato telefônico). Outra coordenadora justificou não possuir tempo para a pesquisa, devido as demandas cotidianas e participação em outras pesquisas.

Dessa forma, o estudo passou a configurar-se como um **único estudo de caso**, em apenas um núcleo de acessibilidade, mantendo os mesmos procedimentos para a coleta de dados (pesquisa documental, questionário e entrevista) e para a análise da materialidade investigativa (análise de conteúdo e documental).

A população em estudo é composta pelo (a) servidor (a) alocado (a) neste núcleo. Em cada núcleo existe um coordenador (que responde ao questionário) e um ou dois servidores que realizam atendimento ao estudante com deficiência. Contudo, como mencionado, somente um coordenador aceitou, dos três convidados a participar da pesquisa, obtendo-se assim, somente uma autorização.

A partir da análise da resposta do coordenador, obtida através do questionário, foi convidado somente um servidor, que realiza algum atendimento ligado à demanda/necessidade educacional do estudante com deficiência na ES, para conceder a entrevista. Considerando que apenas um coordenador aceitou participar, o sujeito inicial da pesquisa será apenas um.

O período de compreendeu a coleta de dados e análise, variou entre dezembro de 2016 a maio de 2017.

2.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

2.3.1 Procedimentos

A pesquisa foi realizada em três fases – mapeamento (do sujeito de pesquisa através do questionário e documentos) e coleta de dados (questionário, entrevista com os sujeitos da pesquisa e documentos), sistematização e análise dos dados.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram:

Questionário com questões abertas (APÊNDICE A), realizado com o coordenador do núcleo da IFES que aceitou participar da pesquisa. Tal instrumento foi utilizado a fim de definir o profissional a ser aplicado a entrevista. Ele serve também para constituir a equipe de trabalho do núcleo. Houve uma previsão, para caso o coordenador não pudesse realizar o questionário, onde ele deveria designar ao servidor da sua equipe que está a par de todas as atividades do setor, para que o questionário seja enviado a ele – o que não ocorreu.

A primeira etapa, para constituir a equipe de trabalho e definir o sujeito da pesquisa, se deu através do questionário criado na plataforma do Google Formulário e enviado através de e-mail para o coordenador ou servidor responsável pelo setor. Para complementar informações, foram utilizados os documentos disponíveis no site do núcleo, constituindo-se de relatórios e documentos (compondo o mapeamento). Aqui, as categorias utilizadas para a análise nos documentos da IFES são:

- NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE: descrição da equipe de trabalho, formação e função, identificar o servidor que atende, ou atendeu, as necessidades específicas dos estudantes;
- ATENDIMENTO: habilidades e competências do profissional responsável pelo atendimento às necessidades educacionais do estudante com deficiência, como é organizado o atendimento; e
- DEMANDAS EDUCACIONAIS: necessidades específicas ou somente as deficiências dos estudantes.

A entrevista narrativa – direcionada ao(s) profissional(is) do núcleo da Instituição participante – com o(s) servidore(s) que trabalha(m) no atendimento as necessidades educacionais do estudante com deficiência, a fim de analisar sua formação inicial e continuada, em conjunto com suas habilidades e competências (o que já será apresentado na análise de documentos, descrita acima, contudo neste espaço será analisado o conteúdo da fala), considerando seu contexto de atuação, discutindo sua experiência profissional neste espaço e as necessidades específicas

dos estudantes com deficiência, as condições deste trabalho, processos e práticas empregadas nos atendimentos (APÊNDICE B).

A entrevista narrativa foge do modelo estruturado, pois dá maior liberdade ao entrevistado, o que proporciona maior detalhamento dos fatos, sua uma sequência, a exploração do contexto, não tornando-se uma informação, um dado, um fato isolado (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Sendo assim, contém maior riqueza de detalhes que poderiam não ser contemplados numa entrevista estruturada.

Segundo Jovchelovitch; Bauer (2008) esse tipo de entrevista acontece em quatro fases, o que leva o entrevistador a seguir algumas orientações, elaboradas pelos próprios, mediante quatro fases, as três primeiras são gravadas e transcritas. Antes da primeira fase, há a **preparação**, na qual o pesquisador, aproximando-se do campo de pesquisa, formula materiais para apresentar e questões geradoras (de interesse do pesquisador). De maneira resumida, as fases constituem-se como: primeira fase, a **iniciação**, o entrevistador deve informar o contexto a ser investigado e apresentar o material, as questões criadas na preparação, deve pedir autorização para gravar a entrevista bem como explicar todos os passos a seguir; na **narração central**, segunda fase, é quando o informante começa a narrar, esse momento não deve ser interrompido, a não ser que ele indique que já está terminando a narração, então o entrevistador pode provocá-lo, no sentido de que diga algo mais sobre aquilo, também deve se manter atento quanto a escuta e tomar nota, quando necessário, para possíveis perguntas posteriormente; na fase seguinte, de **questionamento**, ao finalizar a narração de forma natural é o momento do entrevistador aplicar suas questões observadas na escuta ativa de forma imanente, mas não devem ser de cunho investigativo, para isso devem ser observadas certas regras¹⁵, com o intuito de obter algo a mais, uma nova informação, além daquilo já narrado; na quarta fase, **fala conclusiva**, é quando o gravador deve ser desligado e iniciam-se as conversas informais, momento em que cabe a utilização de um diário de campo, a fim de coletar o conteúdo de comentários, logo após a entrevista (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

As categorias definidas *a priori*, para a análise das entrevistas foram:

- DEFICIÊNCIAS DOS ESTUDANTES: identificar as deficiências dos estudantes atendidos no núcleo;

¹⁵ Ver páginas 99 e 100 em Jovchelovitch; Bauer (2008).

- NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: que necessidade educacional específica cada estudante atendido, ou que já foi atendido, possui ou possuía;
- HABILIDADES E COMPETÊNCIAS: identificar que habilidades e competências o profissional emprega nos atendimentos, em que momento e/ou local elas foram adquiridas ou desenvolvidas;
- HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA TEORIA DE ROGERS - PAPEL DO PROFISSIONAL; PAPEL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: observar se o profissional emprega alguma dessas habilidades e competências da teoria de Rogers, se pensa serem importantes para seu trabalho e para o estudante com deficiência que está na ES; e
- FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA, SERVIÇOS E RECURSOS: observar o que ele adquiriu durante sua formação para constituir serviços e recursos, constituindo as práticas na ES, e de que forma.

Dentre estas categorias, ao percorrer a análise dos dados, foi previsto que poderiam surgir outras, ou que as categorias definidas *a priori* poderiam sofrer modificação e reestruturação, conforme a necessidade.

Com a necessidade de complementar informações, como de local e profissional, competências profissionais, sobre o atendimento do estudante – tanto na ES quanto na EB – foi realizado um levantamento de dados advindos de políticas e legislações vigentes, referentes à educação especial.

2.3.2 Mapeamento e coleta de dados

Mapeado o lócus de pesquisa, primeiramente a pesquisadora fez o contato por telefone com as coordenadoras para falar sobre a pesquisa e enviar um e-mail para cada um dos núcleos das instituições, explicando a pesquisa, objetivos e métodos da mesma, solicitando a sua autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e Autorização Institucional. Após o aceite de uma Instituição das três convidadas, foi enviado ao e-mail da coordenadora um questionário online (Google Formulário), a fim de identificar como se constitui a equipe de trabalho daquele núcleo, funções e formação dos servidores. Assim, apontou-se a necessidade de nominar os servidores, para a realização do contato a que se destina a entrevista - o profissional que atende o estudante com deficiência.

No referido núcleo, também foi desenvolvida a pesquisa documental (de relatórios e outros documentos institucionais referentes ao núcleo) a fim de obter outros dados, relativos a constituição do grupo/equipe de trabalho desse local, identificar as deficiências dos estudantes e suas possíveis demandas, entre outras informações que possam estar disponíveis nestes, com intensão de complementar os dados.

Também, procurou-se identificar, em documentos legais, a nível nacional, o profissional responsável por desenvolver o trabalho de atendimento à demanda educacional do estudante nas IFES.

Após a aplicação do questionário, e identificada a composição da equipe de trabalho do núcleo e – dentro dela o(s) profissional(is) responsável(is) pelo atendimento do estudante com deficiência na ES, seu perfil profissional, sua função em relação ao estudante –, das deficiências dos estudantes que frequentam este núcleo, suas demandas educacionais, foi realizada a entrevista narrativa com o servidor da equipe, responsável por realizar o atendimento com o estudante com deficiência para identificar, a partir da sua formação inicial e continuada, e sua fala, suas habilidades e competências, de acordo com as demandas apresentadas.

2.3.3 Contemplando o Objetivo Geral

Nesta etapa, a relação do profissional, sua formação e seu trabalho de atendimento, as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, dão condições para sistematização dos demais objetivos específicos.

Desse modo, constituiu-se como objetivo geral desta pesquisa *“Analisar o perfil do(s) profissional(is) que atua(m) na equipe dos núcleos de acessibilidade, frente ao atendimento das necessidades educacionais do estudante com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior”*.

2.3.4 Contemplando o Primeiro Objetivo Específico

“Identificar, segundo a legislação na área da educação, quem é o profissional capacitado para trabalhar, na referida área, com os estudantes com deficiência na Educação Superior, bem como o conjunto de ações competentes a este”

Nesta etapa, foi realizado um passo da análise da pesquisa bibliográfica, no intuito de compreender e estabelecer, segundo a legislação e política nacional, na área da educação especial, o profissional, na sua formação, habilidades e competências, e seu local de atuação. Na EB, este profissional apresenta-se como o que possui a formação específica para trabalhar com o alunado público-alvo da educação especial, porém na Educação Superior fez-se necessário investigar.

2.3.5 Contemplando o Segundo Objetivo Específico

“Descrever como é constituída a equipe de trabalho do núcleo de acessibilidade na IFES (formação inicial e continuada dos profissionais, suas funções) e quais as demandas educacionais existentes, advindas dos estudantes com deficiência”

A fim de atender a proposta, foi utilizado o instrumento de coleta questionário, que será composto de questões abertas com o propósito de descrever a constituição da equipe do núcleo de acessibilidade da IFES.

As questões elaboradas pela pesquisadora foram encaminhadas à coordenação do núcleo, após o contato, encaminhando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). Logo, o questionário enviado online para que o coordenador do núcleo, ou outro responsável (que tenha total entendimento das atividades e funções do setor) será responsável pela descrição/caracterização da equipe.

2.3.6 Contemplando o Terceiro Objetivo Específico

“Identificar, na equipe de trabalho, o servidor responsável pelo atendimento das necessidades educacionais do estudante com deficiência”

Através do questionário citado na contemplação do objetivo anterior, buscou-se identificar o(s) servidor(es) do núcleo, responsável(is) pelo atendimento das demandas/necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência. Realizando a análise do questionário, para constituir o perfil da equipe de trabalho, será possível identificar as funções de cada servidor da equipe, localizando assim,

o(s) sujeito(s) da pesquisa, para então passar para o próximo objetivo.

2.3.7 Contemplando o Quarto Objetivo Específico

“Discutir a formação inicial e continuada destes servidores, em conjunto com suas habilidades e competências desenvolvidas ou adquiridas durante sua formação, relacionadas ao atendimento das necessidades/demandas educacionais dos estudantes com deficiência.”

Segundo o quarto objetivo específico da pesquisa, propôs-se a aplicação da entrevista narrativa na Instituição Federal de Educação Superior (a única Instituição que aceitou participar da pesquisa), a qual contempla reserva de vagas para pessoas com deficiência e possui um núcleo de atendimento ao estudante com deficiência e outros. A entrevista teve a finalidade de conhecer e analisar a formação do profissional que realiza o atendimento, suas competências e habilidades, adquiridas na/ou durante a formação inicial e continuada, relacionadas ao atendimento deste estudante, acompanhando como foram desenvolvidas e quais foram estas competências e habilidades.

2.3.8 Sistematização

Nesta etapa, foi organizada a seleção dos documentos para análise, bem como a análise dos questionários para a aplicação e transcrição das entrevistas, com posterior tabulamento dos dados coletados nas diferentes modalidades de coleta.

2.3.9 Análise

Na fase de análise dos dados, a partir de Bardin (2011), foi utilizada a comunicação dual “diálogo”, conforme as pessoas implicadas na comunicação, através do código e suporte linguístico oral (entrevista) e escrito (questionário aberto e documentos), procurando dessa forma, preparar, descrever e interpretar os conteúdos advindos da coleta de dados. Conforme Bardin (2011) as fases da análise de conteúdo organizam-se em: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

Para proceder com a coleta de dados ser categorias *a priori*, tanto para a análise documental, quanto para delimitar as perguntas do questionário e da entrevista. Realizando a análise dos dados, foi elaborada a dissertação de mestrado.

2.4 MÉTODO DE ANÁLISE

Como método de análise foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), em que procura-se descobrir o que há nas entrelinhas das mensagens, sua produção, com dados obtidos através dos “diálogos” oral (entrevista) e escrito (questionário com questões abertas e documentos).

Conforme as etapas mencionadas no item anterior, na pré-análise, pretendeu-se seguir as regras citadas após a escolha dos documentos de análise da pesquisa, bem como preparar o material coletado. É quando ocorre a escolha do material, dos documentos que serão analisados (leitura flutuante), a “formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p.125).

Deve-se, contudo, sempre considerar o contexto exterior à mensagem (BARDIN, 2011), o que, conforme a utilização da entrevista narrativa, poderá ser constatado.

No tratamento dos dados, como etapa seguinte, constituiu-se a significação e interpretação destes dados. Dessa forma, isolaram-se os elementos (inventário) e organizaram-se as mensagens (classificação). A exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, se deu através da inferência e interpretação. Refere-se à codificação dos dados coletados, portanto na exploração do material, utilizaram-se as técnicas da etapa de codificação – as unidades de registro foram feitas através do “tema”, em que “análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ a qual compõem a comunicação e sua presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135) e o texto pode ser constituído em ideias e/ou enunciados e proposições que tenham significado (BARDIN, 2011) – categorização semântica.

Nesse sentido, pela inferência deve-se considerar a “[...] presença do índice (tema, palavra, personagem etc.!) [neste caso tema], e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p.146). Já, a unidade de contexto, que serve para “compreensão para codificar a unidade de registro e

corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às de unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2011, p. 137).

Quanto às regras de enumeração descritas por Bardin (2011), as unidades de registros podem ser enumeradas com letras, pelo critério de “presença (ou ausência)” (BARDIN, 2011, p. 138).

O questionário teve o objetivo de descrever as equipes de trabalho do setor dos núcleos de acessibilidade, e, a partir disso, identificar o sujeito de pesquisa, o qual teve aplicada a entrevista.

Já as entrevistas definidas com categorias *a priori*, a partir da análise, poderão então ser criadas mais categorias e/ou modificadas.

Contudo, deve se considerar que muitas unidades de registro dos documentos analisados, do questionário e os categorizados na análise da entrevista, poderão compor o mesmo quadro de categorias e subcategorias, ou seja, dados de diferentes fontes compondo a mesma temática. Estas análises compõe o capítulo três da dissertação.

2.5 QUESTÕES ÉTICAS

Considerando o envolvimento de seres humanos na presente pesquisa, recorre-se a pressupostos éticos, em conformidade com a Resolução 169/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2012c), sendo submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Para a realização da presente pesquisa, foram convidados a participar os coordenadores dos núcleos de acessibilidade das IFES e os servidores – em dada etapa da pesquisa selecionado(s) – deste núcleo. Os núcleos pertencem à região Sul do Brasil, precisamente no RS, dos municípios de Santa Maria, Bagé e Rio Grande. Assim, foi apresentado aos participantes alguns aspectos à saber sobre a pesquisa, desde que não comprometam as questões investigativas da mesma, bem como métodos, garantindo que as identidades dos respondentes não serão reveladas. A aceitação de participação se deu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), onde consta todas as informações mencionadas anteriormente e ao Termo de Autorização Institucional.

No próprio termo, foi assegurado o direito de qualquer esclarecimento, dúvidas que possam surgir decorrentes dos métodos, ou quaisquer outros, independentemente do período em que for solicitado, bem como acerca dos riscos, benefícios e outros questionamentos. Certificou-se ainda, a inexistência de riscos a sua integridade física e psíquica, garantido pelo anonimato dos respondentes, conforme o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE D).

Os **benefícios** da participação na presente pesquisa referem-se à contribuição na área da Educação Especial, na sua formação inicial e continuada, no processo de inclusão na ES e na (re)construção das práticas formativas e de políticas públicas para a inclusão no ES e de profissionais desta área neste contexto.

Comprometendo-se com a pesquisa, com os objetivos nelas dispostos e com os sujeitos desta é previsto o retorno dos dados aos sujeitos, no final, através da obtenção do perfil da equipe, dos processos formativos, visando a melhoria no processo de inclusão na ES, a partir do atendimento que procure dar conta das necessidades educacionais do estudante com deficiência, e das habilidades, competências e conhecimentos na área da Educação Especial. Assim, será retornado aos núcleos de acessibilidade da IFES participante.

Os **riscos** que poderiam surgir neste estudo, relacionados aos sujeitos da pesquisa, seriam relacionados a um constrangimento perante a avaliação de conhecimentos aplicados às práticas, suas habilidades e competências empregadas. Quanto aos coordenadores, bastaria que conhecessem sua equipe e o que desempenha cada um, contudo, na aplicação do questionário, eles tem a possibilidade de fazer esse levantamento com os servidores. Ocorrendo algum destes riscos, os sujeitos tiveram a oportunidade de recorrer à assistência gratuita, prestada inicialmente pela própria pesquisadora, podendo esclarecer qualquer tipo de dúvida referente a sua participação, orientando, quando necessário, a busca de outros profissionais no que se refere a situação que tenha ocasionado o problema, como orientação ou atendimento psicológico.

Salienta-se ainda que a pesquisadora atentou a outras possibilidades de riscos ou dúvidas, durante todo o processo da pesquisa, procurando resolvê-las da melhor maneira possível, na medida em que poderiam surgir, argumentando e embasando-se em teorias.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta fase da pesquisa, são apresentados os dados obtidos das várias fontes (bibliográficos, documentais, de questionário e entrevista narrativa) utilizadas. Dessa forma, a organização que segue obedece a ordem em que se constituíram as etapas a fim de chegar ao objetivo final desta pesquisa e responder ao problema.

Portanto, a seguir, são apresentados e contemplados cada um dos objetivos. Já o último objetivo, por se tratar de um conjunto de dados a serem analisados juntamente com a entrevista narrativa, será apresentado, nas discussões, em relação as categorias definidas na etapa da metodologia.

Da mesma forma, ao modo em que são apresentados todos estes dados, materializa-se também a discussão.

3.1 E A TRANSVERSALIDADE QUE ESTAVA AQUI?

Muitas mudanças ocorreram e ainda ocorrem na área da Educação e, mais especificamente, na área da educação especial. Dentre elas, houveram mudanças de nomenclaturas utilizadas, conceitos, paradigmas, práticas, entre tantos outros¹⁶.

Atualmente, o público da Educação Especial vem ocupando vários lugares e ganhando visibilidade. Contudo, considerando a transversalidade da Educação Especial, proposta em muitos documentos na área da educação, especificamente na da Educação Especial, questiona-se “Onde está a Educação Especial na Educação Superior?”.

Portanto, ao analisar a legislação da área em relação ao trabalho, ao serviço, ao profissional e suas habilidades e competências, bem como o local de atuação, do profissional habilitado em educação especial, o profissional da área, no contexto da ES (como ele aparece, qual sua formação, qual o local de atendimento) – como materialidade de análise nesta etapa.

Como discutido anteriormente, a ES é um novo espaço que este sujeito vem se ocupando, participando, constituindo-se e provocando mudanças e reestruturações

¹⁶ Sugestões de leitura: MAZZOTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
JANNUZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

na educação e outras áreas, que também começam, ou começarão, a pensar neste sujeito.

Neste contexto, o sujeito com deficiência já é um adolescente, jovem ou adulto, o que exige novas ou reformuladas práticas, serviços educacionais que dêem conta de suas necessidades educacionais considerando todo este novo contexto. O que remete também, à necessidade de se pensar na sua participação em diversas esferas da sociedade, como na ES. Corroboram com esta perspectiva Ausec; Fornazari (2014, p.19) quando indicam que,

[...] as políticas de inclusão indicam a necessidade das instituições de ensino, inclusive as Instituições de Ensino Superior (IES), se reorganizarem e de adequarem à heterogeneidade de seu alunado, deixando claro a necessidade de apoio para a implementação da educação para todos e em espaços regulares de educação

Dessa forma, neste espaço são discutidas as políticas, leis, declarações, decretos e afins, relacionados ao estudante com deficiência e, inicialmente, seu ingresso na ES. Procura-se dialogar sobre o que surge na ES, mais especificamente entre formação do profissional, habilidades e competências e local de atuação.

Assim, inicia-se a investigação pela **Declaração de Salamanca** (BRASIL, 1994), um dos documentos mais antigos da área (já discutido anteriormente em relação a sua interpretação e tradução). Este refere-se apenas ao espaço escolar. Contudo nas “Áreas prioritárias” da “Preparação para a vida adulta” (p.12) percebe-se que é pensado na “transição efetiva da escola para o trabalho” (p.13) procurando formas de promover sua autonomia dentro e fora da escola e com isso informa que o currículo deve ser pensado para “[...] incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a Educação Superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional [...]” (p.13) visando sua independência. Mais adiante o documento ainda aponta na “Educação de adultos e estudos posteriores” (p.13) que deveriam desenvolver e implementar “programas de educação de adultos e de estudos posteriores” (p.13) para pessoas com deficiência, com vistas a atender suas necessidades e as condições dos diferentes grupos destes adultos.

Considerando-se o documento, este está além de seu tempo quando pensa no ingresso desse sujeito na ES, contudo ele não aponta como fazer, quem organiza ou atende estas necessidades, como será o acesso. Então considera-se apenas como um apontamento sem nenhum plano futuro ou informação sobre algum funcionamento, profissional entre outro.

A **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 59, define metas na ES apenas em relação aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Contudo, apesar de apresentar sobre a formação de profissionais e ainda, onde deverão atuar, não apresenta nada sobre um profissional responsável pelo atendimento do estudante com deficiência na ES.

Na **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na EB, fica evidente e claro que se refere à EB, tratando dos profissionais para atendimento e sala de aula regular, entre outras.

A **Lei nº 10.845**, de 5 de março de 2004, institui o programa de complementação ao AEE às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências, como versa sobre apoios financeiros e técnicos.

Consta a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008a), como um dos documentos mais importantes e citados na área, e afirma que “[...] entre 2003 e 2005, o número de matrículas de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos” (BRASIL, 2008a, p. 13) o que destaca, segundo essa política, a “[...] necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de Educação Superior” (BRASIL, 2008a, p. 13) e que, de 1998 à 2006 os professores que trabalham com Educação Especial e com formação superior na área aumentaram significativamente. Define também sobre o que as instituições de Educação Superior devem prever no currículo para a formação de docentes em relação aos alunos público alvo da Educação Especial. Dos objetivos dessa política há de se destacar a “transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até a Educação Superior” (BRASIL, 2008a, p. 14) e das suas diretrizes “a transversalidade da educação especial se efetiva por meio e ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (BRASIL, 2008a, p. 17), contudo ele indica apenas que estas ações devam envolver “o planejamento e a organização de recursos e serviços” de forma que tornem acessíveis a “[...] acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos [...]” (BRASIL, 2008a, p. 17) em todo o processo que pode envolver o estudante. Apesar disso, o estudante necessita de apoio em outras questões, além das acessibilidades. E o documento continua apresentando, além de outras disposições, sobre a formação do profissional.

Contudo, a atuação deste, até então, acontece somente na EB. Mas seria este então, um indicativo também para a ES? O documento continua a discussão prevendo que essa formação – inicial e continuada, com “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008a, p. 17), dentre outros conhecimentos complementares (BRASIL, 2008a, p. 18) – possibilita a atuação no atendimento educacional individualizado (AEE), sala de aula regular, sala de recursos, centros de AEE, classes hospitalares, domicílio e em “[...] núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior” (BRASIL, 2008a, p. 18).

A transversalidade do AEE também está prevista na **Lei nº 12.796** (BRASIL, 2013a) em seu artigo quatro, uma das alterações realizadas na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** (BRASIL, 1996). Também, artigo 51 afirma que as instituições de Educação Superior deverão elaborar normas e critérios de aprovação dos estudantes (BRASIL, 1996), inclui deliberações da LBI (BRASIL, 2015).

O **Decreto legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, decreta em seu artigo 24 que os Estados Partes garantirão que as pessoas com deficiência possam ter acesso a Educação Superior, bem como treinamento profissional, educação para adultos e também formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições, com fornecimento de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2008c). Há especificação relacionada à ES quanto à Língua de Sinais Brasileira (Libras) e também ao Braille, indicando que os Estados Partes deverão assegurar profissionais capacitados e capacitações para seu ensino em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008c). Da mesma forma da redação deste decreto há o **Decreto nº 9.949**, de 25 de agosto de 2009, que também promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, na mesma data, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009b) dando as mesmas providências.

O documento da **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência** (BRASIL, 2011a), em seu artigo sobre a educação apenas cita que os Estados Partes devem assegurar o sistema “[...] educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2011a, p.48) e que “Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino

Superior em geral [...]” (BRASIL, 2011a, p.51). Contudo, este documento também não versa sobre os objetivos propostos na pesquisa.

A **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009, que Institui diretrizes operacionais para o AEE na EB, modalidade Educação Especial, lembra em seu artigo 3º que “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009a). A resolução não indica nada além disso.

O **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe a Educação Especial, o AEE e da outras providências, decreta em seu artigo 1º, como dever do Estado para com a educação do público alvo da Educação Especial, a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011b), sem acrescentar nada além sobre a ES.

Na **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, que institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu capítulo IV – do direito à educação, inicia em seu artigo 27 assegurando que o sistema educacional inclusivo deve estar presente em todos os níveis e que, em seu artigo 28, ao poder público incumbe garantir, “criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” este sistema de ensino inclusivo em todos os níveis e modalidades; garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem através da oferta de serviços e recursos de acessibilidade e de medidas individualizadas e coletivas em ambientes favoráveis ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência; “acesso à Educação Superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015) e acessibilidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A lei versa ainda sobre o ingresso e permanência das pessoas com deficiência na ES, educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, adotando algumas medidas, em seu artigo 30, como

“I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V – dilatação de

tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; [...]” (BRASIL, 2015, s/p)

Como os estudantes surdos, usuários de vagas para pessoas com deficiência, eles também são considerados na análise. Assim, neste contexto da ES, o documento versa sobre os tradutores/intérpretes, que eles devem “possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras” (BRASIL, 2015), não que este realize algum atendimento educacional, pedagógico ao estudante com deficiência.

De muitas medidas citadas na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), também há o **Decreto nº 3.298/99** (BRASIL, 1999a) – que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências” – sobre adaptação de provas, tempo adicional, questões estas solicitadas pelos alunos. Ainda, versa sobre “IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência” e “V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social”. como um dos objetivos dessa política, o que pode indicar um profissional na área da ES, devido a falta de especificidade no artigo 7º. O Decreto cita também a transversalidade da Educação Especial (art. 24), contudo ainda cita como característica da Educação Especial nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

A **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003, também trata de requisitos de acessibilidade, como a Libras, o Tradutor/Intérprete, o Braille sendo recursos considerados na ES.

A **Resolução nº 2**, de 24 de fevereiro de 1981 (BRASIL, 1981), como a Resolução nº 5 que altera o artigo 1º da Resolução nº 2, apenas versam sobre a dilatação do tempo para a conclusão de cursos superiores.

Entre outras Resoluções, Decretos e documentos oficiais, muitos citam a inserção de disciplinas na grade curricular de cursos de formação, principalmente de formação de professores, disciplinas essas que trabalhem a pessoa com deficiência e alguma especificidade, a diversidade. Por exemplo, que os cursos de licenciatura e fonoaudiologia devem incluir a disciplina de Libras como parte integrante de seus

currículos – Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002a) e Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002b).

Assim, conclui-se que os documentos que apresentam uma ligação maior com a ES, dos apresentados, são principalmente aqueles que indicam a Educação Especial até a ES e a apresenta como sendo transversal, como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a transversalidade do AEE, como na Lei de diretrizes e bases (BRASIL, 1996) e a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que prevê assegurar um sistema inclusivo na ES.

Contudo, percebe-se que, de todos os documentos trazidos para a discussão, nenhum responde o objetivo *“identificar, segundo a legislação na área da educação, quem é o profissional capacitado para trabalhar, na referida área, com os estudantes com deficiência na Educação Superior, bem como o conjunto de ações competentes a este”*, orientando sobre a sua formação, habilidades, competências, local de atuação, conjunto e práticas e ações. Apresentando assim, várias lacunas legais sobre a inclusão da pessoa com deficiência na ES.

Deste modo, entende-se que para constituir a equipe de trabalho dos núcleos e os serviços ali oferecidos, frente às necessidades educacionais específicas dos estudantes, ainda há uma carência em relação à Políticas Públicas, Decretos, e outros documentos a fim de regulamentar a equipe, ou o profissional e sua atuação em núcleos de acessibilidade na ES, para que assim seja oferecida a atenção necessária para cada estudante com deficiência que ingresse na ES e que seu processo de inclusão, neste contexto, seja o mais adequado possível em termos de aprendizagem.

O que, por sua vez, é diferente da legislação ao se referir à EB, que indica um local de atuação, entre tantos, e as competências do profissional, como indica a Resolução CNE/CEB Nº2 (BRASIL, 2001b). Na ES, não há um profissional designado para tal função, não há um cargo, ou um conjunto de profissionais, bem como, não são descritas competências profissionais nesse contexto. Nesse nível, há referência da educação especial a partir de noções gerais, como *“ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos”* (BRASIL, 2008a). Na ES não há um conjunto de recursos, processos e práticas instituídos, ou apenas apontados, para atender as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência, mesmo que eles ainda sejam necessários nesta etapa da educação.

Aponta-se então, a partir destas “ausências”, a pontência de trabalhos neste campo com os estudantes com deficiência, e mesmo, com os demais estudantes dentro do público da Educação Especial. Trabalhos que podem ser na área da pesquisa, práticas educacionais, documentos orientadores, Políticas Públicas, gestão da educação, entre outros. Há a necessidade de pensar, refletir e construir Leis, Políticas Públicas, Decretos, e outros, para o processo de inclusão na Educação Superior, prevendo os recursos, o profissional e suas ações frente aos estudantes, professores e coordenadores, enfim, instituir este processo na ES de forma organizada e prática pensando além do acesso, na permanência, participação e aprendizagem do estudante com deficiência.

3.2 UMA CONSTELAÇÃO DESCONHECIDA NA GALÁXIA UFSM: A ESTRUTURAÇÃO DA EQUIPE DE TRABALHO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E DEMANDAS

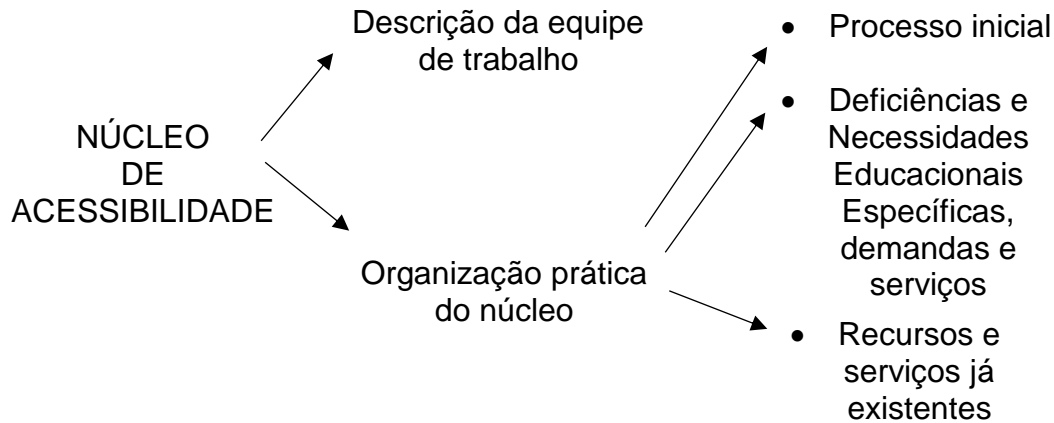
Ao concluir que não existe, na legislação na área da Educação, sobre o profissional que atende o estudante com deficiência na ES, nem sobre a sua formação, constata-se também que não há uma indicação de como deve ser constituída a equipe destes núcleos, nem no Programa Incluir (BRASIL, 2013b). Sendo estas as informações iniciais, torna-se imprescindível que haja uma descrição, um detalhamento desta constelação que já existe no Hemisfério Sul, possível de visualizar de algumas cidades, mas que logo estará presente noutros hemisférios. Até então desconhecida, servirá de base, de guia para outras formulações de suas práticas e de como irá estruturar-se no Universo, já que agora sua existência passa a ser Lei.

Sendo assim, nesta etapa procura-se satisfazer as categorias que foram propostas *a priori*, contudo, neste momento elas são apresentadas conforme a reformulação proposta a partir da análise da entrevista.

Portanto, essa reestruturação refere-se à - Categoria: **Núcleo de Acessibilidade**. Ela está subdividida em subcategorias, quais sejam (esquema abaixo):

- **Descrição da equipe de trabalho;** e
- **Organização prática do núcleo**, que está dividida em:
- **Processo inicial;**

- **Deficiências e Necessidades Educacionais Específicas, demandas e serviços;**
- e
- **Recursos e serviços já existentes.**



Os dados analisados, neste momento, são constituídos, principalmente, do Relatório do Núcleo de Acessibilidade e do questionário aplicado com o coordenador do núcleo. Desse modo, esta etapa é relativa ao segundo e terceiro objetivos desta pesquisa.

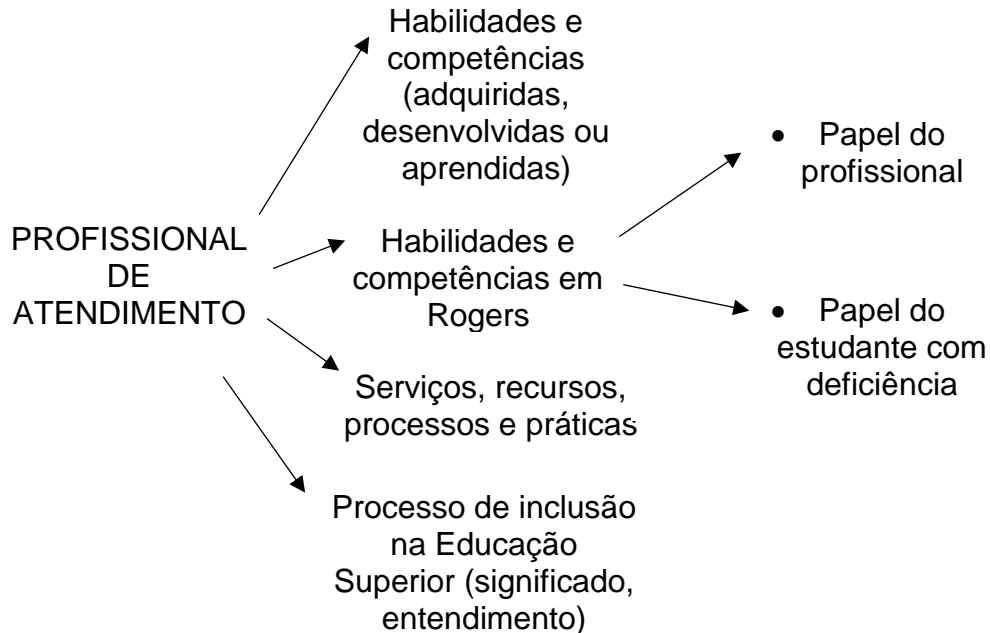
Após, é apresentada e discutida a categoria emergente da análise na categorização temática, resultante da aplicação da entrevista narrativa direcionada à profissional¹⁷. Optou-se por essa ordem nas categorias por seguir uma linha de raciocínio que constitui a estrutura do projeto, os passos do processo investigativo de algo relativamente desconhecido. Esta última categoria faz menção ao quarto e último objetivo específico e constitui-se dentro das experiências conscientes da servidora, profissional vista aqui como atendimento ao estudante com deficiência. Não só da entrevista foi constituída esta etapa, mas também de documentos disponíveis online, para compreender mais os processos pelos quais a entrevistada passou durante a sua formação e que hoje fazem parte dela.

Dessa forma, a partir da análise da entrevista, foi elecanda a Categoria: **Profissional de Atendimento**. Esta categoria encontra-se dividida em subcategorias e algumas subdivisões das subcategorias, o que permite um aprofundamento da análise (esquema abaixo):

- **Habilidades e competências (adquiridas, desenvolvidas ou aprendidas);**
- **Habilidades e competências em Rogers**, dividida em:
- **Papel do profissional;** e

¹⁷ Por vezes, a profissional com quem foi realizada a entrevista é referida no texto como “a entrevistada”, “a profissional”, “a profissional entrevistada”, “a servidora”.

- **Papel do estudante com deficiência.**
- **Serviços, recursos, processos e práticas; e**
- **Processo de inclusão na Educação Superior (significado, entendimento).**



Inicia-se portando com a constituição da equipe do núcleo de acessibilidade, as estrelas que formam esta constelação, representada pela Constelação de Órion, pois como veremos, a “Constelação Núcleo de Acessibilidade” também é composta por três estrelas.

Imagem 1 - Constelação de Órion



Fonte da imagem: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Orion-belt.jpg>>.

Informações utilizadas para a descrição são de fonte: <<http://www.siteastronomia.com/as-tres-marias-cinturao-de-orion>>.

Descrição da imagem: um recorte do céu escuro e estrelado, destacando-se, entre várias estrelas como pontinhos brilhantes, a Constelação de Órion, popularmente conhecida como “Três Marias”. São três estrelas com o mesmo brilho e próximas entre si, a olho nú parecem ter o mesmo tamanho. Na imagem elas encontram-se em diagonal uma abaixo da outra, com o mesmo intervalo de espaço. O nome das estrelas são: Mintaka (Delta Orionis), Alnilam (Epsilon Orionis) é a estrela central, Alnitak (Zeta Orionis). A primeira e última, Mintaka e Alnitak na realidade são compostas de um sistema composto de várias estrelas, que a olho nú parecem apenas uma, e Alnilam é uma estrela gigante.

3.2.1 Categoria - Núcleo de Acessibilidade

Comparando o Relatório Anual de Ações Educacionais (Ânima/Acessibilidade) (UFSM, 2015) e o Relatório Acessibilidade (UFSM, 2016b) a unidade no núcleo pertencia à Reitoria e, atualmente, pertence a Unidade Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), sendo agora, uma subunidade. A então coordenadora do núcleo de acessibilidade passa a ser coordenadora da CAED, que foi aprovada pela Resolução nº 019/2016 (UFSM, 2016c), como órgão executivo da administração superior. A partir desse fato, a coordenação do núcleo mudou em 2016.

A equipe, segundo o relatório de 2015, não define que servidores pertencem ao núcleo e ao Ânima (outro setor da Instituição e que, tal como o núcleo, pertence a CAED). Assim, considera-se, neste momento, somente o último relatório (UFSM, 2016b).

3.2.1.1 Subcategoria – Descrição da equipe de trabalho

Nesse sentido, a **composição/descrição da equipe** (em servidores) conforme o relatório de 2016 (contudo não há distinção entre servidores específicos a Unidade Coordenadoria de Ações Educacionais e da subunidade Núcleo de Acessibilidade):

- Dez Tradutores Intérpretes de Libras;
- Um Assistente em Administração;
- Um Auxiliar em Administração;
- Um técnico em Assuntos Educacionais; e
- Dois professores do Magistério Superior.

Já em resposta ao questionário, a coordenação respondeu que há dois servidores efetivos além da própria coordenadora:

- Uma Técnica em Assuntos Educacionais;
- Um Assistente em Administração; e
- Uma professora do Departamento de Educação Especial (coordenadora).

Em relação a entrevista, há três unidades de registro que fizeram surgir este subtema de análise, onde a entrevistada afirma que este espaço constitui-se apenas com três componentes atualmente - um assistente administrativo, uma coordenadora e um técnico em assuntos educacionais. Neste momento, segundo dados da entrevista, a profissional afirma que, em seu posto/função, neste cargo que ela ocupa, poderia ser qualquer licenciado e não necessariamente alguém com a formação dela. Essa inferência, implicitamente parece preocupar a servidora, visto que surgiu espontaneamente, como pode se observar quando ela relata

“por acaso tenho a formação na área de educação especial e continuei minha formação acadêmica na área, mas que poderia ser uma pessoa licenciada em qualquer área, sem nenhuma especialidade na educação especial” (profissional entrevistada)

e continua afirmando que, para realizar todo o trabalho que vem sendo desenvolvido no núcleo e com relação ao número de estudantes que recebem algum atendimento no setor, o número de servidores é pequeno, demonstrando preocupação no sentido de atender os estudantes e também em relação a formação do sujeito que realiza o atendimento a esses estudantes.

Sobre a **formação inicial e continuada destes servidores e suas funções**, a coordenadora, em resposta ao questionário, retornou apontando a formação e função somente de dois servidores, não incluindo-se, portanto não foi possível reconhecer estas informações e sua função, como coordenadora, dentro do núcleo de acessibilidade. Os demais servidores seriam:

- Técnica em Assuntos Educacionais

Formação: Licenciatura em Educação Especial (2007), Especialização em Gestão Educacional (2009), Mestrado em Educação (2012) e Doutoranda em Educação (ingresso em 2014), todos pela UFSM.

Função: orientação a professores de alunos com deficiência, organização dos atendimentos pedagógicos, reuniões, participação em comissões, entre outros.

- Assistente em Administração

Formação: Licenciatura em Pedagogia (2010 - UNISC), Mestrando em Políticas Públicas e Gestão Educacional (ingresso 2016 - UFSM).

Função: atendimento ao público, registro de atas e organização de materiais, serviços administrativos, entre outros.

Nesta subcategoria, a profissional entrevistada discorre ligeiramente sobre sua formação, explicando que a partir do currículo antigo da sua licenciatura, ela realizou a habilitação em Deficiência Mental, sendo esta, atualmente, a área de deficiência intelectual. Na outra unidade, ela ainda discorre sobre seu percurso para a especialização e então o mestrado, também na área da Educação Especial.

Seguindo portanto, a análise dos dados apresentados no questionário, é possível apontar o **servidor responsável por algum atendimento** de alguma necessidade educacional específica do estudante com deficiência no núcleo, objetivo terceiro desta pesquisa. Neste caso o servidor **Técnico em Assuntos Educacionais** é o responsável por **orientar professores** a partir da necessidade educacional destes estudantes, então, deduz-se que ele tenha algum tipo de contato com o estudante, seja na fase inicial, ao conhecer o estudante e suas necessidades ou outra forma de atendimento, mesmo que estas funções não tenham sido apontadas pela coordenadora. Dessa forma, para dar conta do quarto objetivo específico a entrevista foi realizada com o servidor Técnico em Assuntos Educacionais.

3.2.1.2 Subcategoria – Organização prática do núcleo

Esta subcategoria do Núcleo de Acessibilidade está composta de três momentos, ou divisões: processo inicial; deficiências e necessidades educacionais específicas, demandas e serviços; e recursos e serviços já existentes. Estas foram as temáticas que emergiram na fala da entrevistada, respectivamente obteram dez, quatro e uma unidades de análise. Elas serão organizadas e discutidas conforme dados da entrevista e demais dados documentais do relatório e do questionário.

Em relação ao **processo inicial** que acontece do ingresso do estudante com deficiência foi possível levantar que, segundo a coordenadora do núcleo de acessibilidade (por meio do questionário) o processo inicial acontece na reserva de vagas, os candidatos passam por uma entrevista e confirmam, ou não, a sua vaga pela comprovação da sua condição de pessoa com deficiência. Quem realiza essa entrevista e confirmação de vagas é uma Comissão de Acessibilidade instituída por meio de edital de seleção, como a do ano de 2017 “Seleção para Colaboradores junto às Comissões de Acessibilidade e de Autodeclaração do Processo de Confirmação

de Vaga-SiSU 2017-2” (UFSM, 2017), onde constam três vagas para a Comissão de Acessibilidade. Estes três servidores devem possuir as habilidades e competências a seguir,

- A Comissão de Acessibilidade exige que o candidato possua experiência e habilidades para análise e parecer sobre os documentos necessários à comprovação da condição de candidato com Deficiência, que apresente necessidade educacional especial, descritos no Termo de Adesão do SiSU 2017/02 e no respectivo Edital SiSU/UFSM 2017-2 (para fins de estudo, consultar edital SiSU/UFSM em: <http://site.ufsm.br/editais/> e o Termo de Adesão SiSU 2017/02 em: <http://www.coperves.ufsm.br/sisu/>). (UFSM, 2017)

Além deste processo, segundo dados do relatório (UFSM, 2016b), alguns estudantes com deficiência solicitam cadastro no núcleo de acessibilidade e outros podem ser encaminhados por outros setores que percebem alguma necessidade.

Após realizada a entrevista essa Comissão de Acessibilidade, encaminha os dados da entrevista e os dados de cada estudante com deficiência para o núcleo. O núcleo, por sua vez, informa por meio de um memorando os coordenadores de curso, e no início do semestre convida os estudantes para uma entrevista inicial com profissionais que fazem parte da CAED (composto por três núcleos – o de acessibilidade; o Ânima, núcleo de apoio a aprendizagem; o núcleo de ações afirmativas sociais, étnico-raciais e indígenas), alguns são formados em Educação Especial.

No momento da entrevista inicial, são levantadas outras demandas relacionadas a aprendizagem destes estudantes e eles são convidados a participar do AEE, nos casos em que são indicados esses serviços de acompanhamento. Complementando este processo inicial, segundo a servidora (pela entrevista), mesmo sendo feito o convite a participar do AEE é avaliado se o atendimento é realmente necessário, pois, ela afirma, como o estudante já teve um andamento escolar ele mesmo identifica suas demandas e a necessidade do acompanhamento realizado no núcleo.

Antigamente, quando o ingresso ainda se dava por meio do vestibular, a entrevistada afirma que, inicialmente, entre o ano de 2013

“naquele momento tinha duas estagiárias do curso de educação especial, que faziam um acolhimento inicial ali desses estudantes, uma escuta, naquele momento era assim: se chamava aqueles estudantes e verificava as suas necessidades, mas não se tinha uma proposta de AEE, que passou a ter a partir de 2014, com nova, atual gestão, nova gestão, assumindo a universidade” (profissional entrevistada)

e que a partir do ano de 2014 foi adotado um sistema diferenciado para trabalhar neste espaço

“começar a trabalhar num sistema de bolsistas de pós-graduação com formação na área da Educação Especial e isso foi ótimo, porque acabou permitindo [...], que pessoas com uma formação específica nessa área, pudessem estar trabalhando dentro do núcleo, pensando no atendimento desses estudantes, que cada vez é um número maior, também na universidade e talvez vá crescer” (profissional entrevistada)

Portanto, segundo a coordenadora (via questionário) e a servidora do núcleo (pela entrevista), o AEE, atualmente, é realizado por Educadoras Especiais que possuem vínculo com algum Programa de Pós-Graduação da Instituição. Em 2016, segundo a entrevistada, haviam três bolsistas realizando os atendimentos.

Sobre os atendimentos, a entrevistada ainda explica que nem todos os estudantes que ingressam por cotas necessitam de atendimento, num primeiro momento eles negar participação no AEE, que ela lembra, não é obrigatório, e que sentindo necessidade mais adiante, de alguma adequação, adaptação, enfim, ele pode retornar a procurar o núcleo. Nesse processo, indica ela, que também vão existir estudantes que ingressam sem deficiência mas acabam desenvolvendo ao longo do curso, seja por acidentes ou doenças degenerativas. Sendo assim, é importante que o espaço para estes estudantes seja aberto e acessível em qualquer fase acadêmica. Ela lembra também que o núcleo não oferece atendimento somente aos estudantes cotistas, mas ao público que necessita de algum acompanhamento, como professores e servidores.

Em relação ao item de análise **deficiências e necessidades educacionais específicas, demandas e serviços**, a coordenadora responde em questionário que, devido as **demandas** são solicitados serviços que realizem:

- Adaptações de provas (ampliação da fonte, ampliação do tempo, uso de computador para realizar a prova);
- AEE;
- Conversas com professores, coordenação de cursos e famílias;
- Prova diferenciada para estudante com deficiência intelectual;
- Gravação de aulas;
- Adaptação do espaço físico (laboratório para aluna com nanismo);
- Empréstimo de equipamentos (notebook, gravador de áudio, lupa eletrônica, cadeira de rodas, bengalas, e outros)

- Adaptação de textos (acessibilidade por leitor de tela ou Braille);
- Transporte interno ao campus;
- Transporte de almoço do RU para estudantes com dificuldades de locomoção;
- Monitor de matemática, química e física para estudantes surdos;
- Monitor de português para surdos; e
- entre outras em casos mais específicos.

A fim de complementação, o relatório de 2016 (UFSM, 2016b) apresenta que é oferecido um **“acompanhamento didático-pedagógico dos discentes e servidores da UFSM com algum tipo de necessidade educacional especial”** [grifo nosso], a partir das **demandas** de cada estudante, mediante:

- Oferta de AEE para os acadêmicos que necessitam (p.10);
- Monitorias acadêmicas (p.10);
- Adaptação de materiais – textos: formatação, impressão e revisão de textos no sistema Braille e formato digital acessível para leitores de tela (p.10);
- Auxílio em audiodescrição de fotografias (p.10);
- Serviço de tradução e interpretação em Libras em diferentes cursos e níveis de ensino da instituição, para professores e estudantes surdos e em atividades extraclasse (solicitadas através de formulário on-line no site do núcleo de acessibilidade) (p.11);
- Empréstimo de equipamentos - ampliadores eletrônicos, notebooks e gravadores de voz - para acadêmicos, servidores técnicos administrativos, professores, Coordenações de Cursos, Departamentos de Ensino (p.11);
- Dependendo da necessidade também são realizadas: reuniões com coordenadores, professores e outros; informativos digitais e impressos (p.12);
- Projeto “Programa de Apoio Didático-Pedagógico” são oferecidas: monitorias acadêmicas; grupo de apoio em física, química e matemática; produção de materiais didáticos; grupo de apoio em matemática e física para acadêmicos surdos da Instituição; grupo de apoio em português para acadêmicos surdos da Instituição (p.15);
- Curso de Libras em três níveis a partir do Programa Institucional Libras ON, ofertado para toda a comunidade acadêmica (p.16);
- O projeto de um Glossário de Libras com o objetivo de criar um dicionário digital multidisciplinar, para termos específicos de conteúdos abordados nas disciplinas

cursadas pelos acadêmicos surdos da Instituição, para uso de toda a comunidade acadêmica (p.16); e

- Projetos parceiros com a Instituição e que contribuem com seus estudantes com deficiência, como: “Inclusão e Acessibilidade: Produção de Audiotextos para Educação de Cegos de Santa Maria” com o objetivo de produzir audiotextos para oferecer apoio no uso de recursos tecnológicos, de informação e comunicação a fim de facilitar o aprendizado de acadêmicos com baixa visão e cegos; “Retalhos da Memória de Santa Maria: Difusão e Acessibilidade” para promover a difusão e acesso da memória fotográfica institucional, com recursos de acessibilidade como vídeo em Libras e arquivo sonoro com audiodescrição, para publicação no site do Departamento de Arquivo Geral da UFSM, na mídia impressa de Santa Maria e na TV Campus (p. 16/7).

Assim, todas estas informações referem-se a demandas educacionais dos estudantes, dependendo das necessidades, especificidades de cada um. São desde demandas de adaptação de material, como provas e textos de aulas, e de monitores e AEE, projetos em parcerias e para atuação de estudantes com deficiência, entre outros acima citados.

As **deficiências**, apresentadas no último relatório (UFSM, 2016b) são:

- Visual
- Cegueira
- Auditiva
- Surdez
- Física
- Intelectual
- Transtornos de aprendizagem

Segundo a entrevistada, a deficiência intelectual apresenta-se em menor número, em relação ao que está no diagnóstico do estudante, apesar de que ela acredita que alguns diagnósticos podem ter outros somados e não identificados. Sobre os estudantes cegos, ela lembra que atualmente tem quatro na Instituição e que essa deficiência requer um acompanhamento ao longo do curso, devido as adequações que devem ser realizadas nos materiais, recorda também que dos estudantes surdos, há um na pós-graduação, fora os demais casos.

Fora os casos previstos, no ingresso, por lei, por apresentarem uma deficiência, a servidora entrevistada lembra que

“tem alguns casos que acabam entrando pela cota de transtornos de aprendizagem, que entra aí a dislexia, o que mais ingressou esse ano por exemplo, ingressaram quatro alunos com esse diagnóstico de dislexia” (profissional entrevistada)

Segundo Relatório (UFSM, 2016b), os cursos frequentados por estes estudantes são os mais diversos, o que demonstra que a universidade em questão não impõe limites, ou pré-requisitos à escolha dos cursos a depender de alguma questão, como por exemplo, as deficiências. Ainda, segundo o Relatório (UFSM, 2016b), alguns acadêmicos ingressaram pela modalidade à distância de ensino da Instituição, de acordo com a disponibilidade de cursos nesta modalidade.

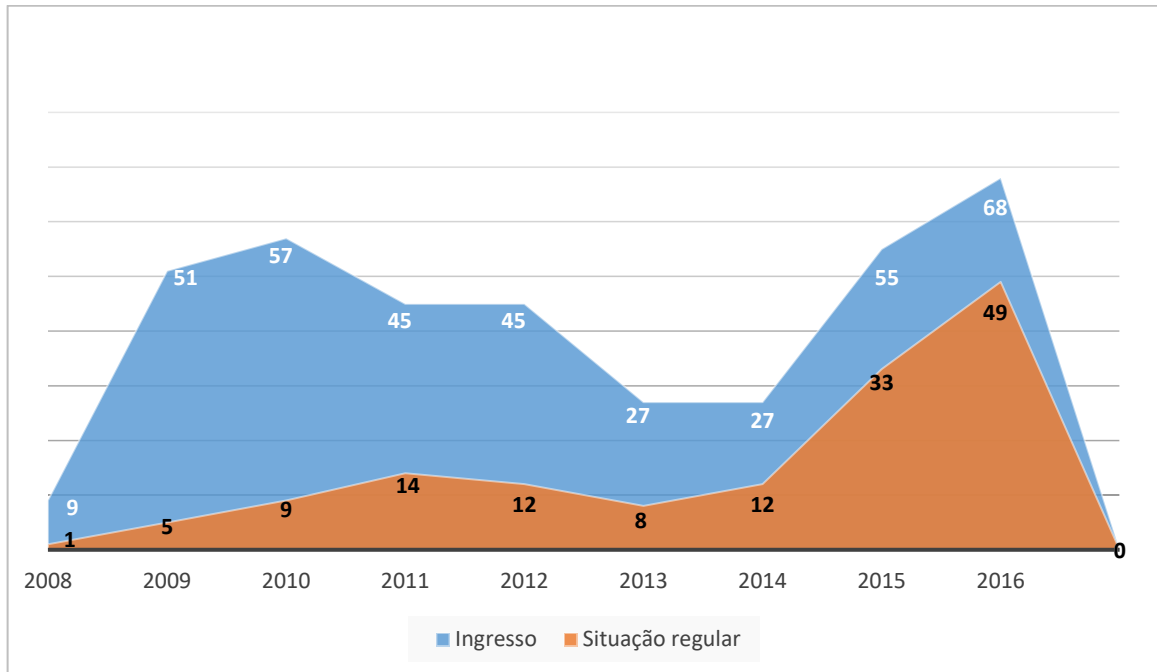
Conforme o Relatório (UFSM, 2016b, p. 25), em 2016 ingressaram 68 estudantes pela reserva de vagas para pessoas com deficiência (destes 44 ingressaram no primeiro semestre), entre cursos presenciais e na modalidade à distância. Dentro deste número total, sete estudantes abandonaram o curso, um desistiu e outros 11 cancelaram sua matrícula, restando 49 estudantes com deficiência em situação regular nos cursos.

Em comparação com os dados do Relatório no ano de 2015 (UFSM, 2016b, p. 26) há grande diferença entre os que restaram regulares (dados somente de cursos presenciais): ingressaram pela reserva de vagas 55, 12 abandonaram o curso, cinco cancelaram suas matrículas, dois apenas fizeram cancelamento, dois foram transferidos e um concluiu a graduação, restando 33 estudantes regulares. Percebe-se assim, que do ano de 2015 à 2016 há uma diferença de ingresso de 13 estudantes a mais, lembrando quem em 2016 há a contagem de estudantes de cursos à distância, e cresceu para 16 o número de estudantes em situação regular nos cursos.

No ano de 2014 para 2015 também houve um representativo crescimento de estudantes com deficiência no ingresso e em situação regular, decrescendo em 2012 e 2013 (UFSM, 2016b, p. 27). Estabelece-se assim, um pico de crescimento entre os anos de 2015 e 2016, como pode ser observado (Imagem 2).

No ano de 2013, houve o mesmo número de ingresso de 2014, entre estudantes com deficiência nos cursos presenciais e à distância. Dentre eles, 11 abandonaram o curso, um realizou transferência interna, um houve cancelamento, dois cancelaram a matrícula e quatro se formaram, restando 12 estudantes em situação regular, quatro a mais que em 2013 (UFSM, 2016b, p. 28).

Imagem 2 – Gráfico demonstrativo das situações, de ingresso e regularidade, em cursos frequentados por estudantes com deficiência, de 2008 a 2016.



Dados retirados do Relatório do Núcleo de Acessibilidade (UFSM, 2016b).

Descrição do gráfico: O gráfico de área está representando, na cor azul, o número de estudantes com deficiência que ingressaram na UFSM de 2008 a 2016. São os números por ano: nove, cinquenta e um, cinquenta e sete, quarenta e cinco, quarenta e cinco, vinte e sete, vinte e sete, cinquenta e cinco, sessenta e oito. Na cor laranja são representados estes estudantes em situação regular (que cursaram durante o ano) durante o mesmo período de anos. São os números por ano: um, cinco, nove, quatorze, doze, oito, doze, trinta e três, quarenta e nove.

Talvez estes dados sejam um indicativo de futuras pesquisas para que se levantem, investiguem as razões destas diferenças, do aumento, do nível de abandono, entre outras, como: Qual a influência do serviço de AEE (oferta iniciada no ano de 2014) com o aumento significativo de estudantes com deficiência em situação regular, como demonstra o gráfico? Teríamos então a emergente necessidade de visualizar o tema da inclusão e seus processos na Educação Superior e o que isto vem produzindo? Ficam estes questionamentos iniciais e possíveis reflexões para outras oportunidades.

Surgiu também, na análise da entrevista a unidade de análise **recursos e serviços já existentes**, pois no caso a entrevistada citou que, a Instituição onde está o núcleo, por possuir um curso de formação de professores em educação especial,

tem uma vantagem que outras instituições não tem, principalmente em termos de atendimento e redes de apoio com saberes práticos e teóricos na área,

“apesar das dificuldades que a Universidade Federal de Santa Maria enfrenta, a gente tem certos benefícios, principalmente por ter um curso de educação especial na UFSM, que nos permite trabalhar como a gente vem trabalhando hoje, na forma de bolsas” (profissional entrevistada)

Antes mesmo da criação do núcleo este curso já existia, e desde que pensado, ele pode tornar-se apoio, como nessa Instituição, já vem sendo. Mesmo sendo considerado, no momento da entrevista, um único dado sobre o que já havia, torna-se importante para compreender que, realmente como a entrevistada afirma, muito é organizado, instituído, a partir da necessidade. Assim permite-se refletir sobre as demais IFES, que deverão disponibilizar a reserva de vagas daqui a alguns anos, se elas terão meios possíveis e imediatos de articulação, como neste caso, ou irão “iniciar do zero”.

3.2.2 Categoria – Profissional de Atendimento

Nesta categoria, permite-se afirmar que, de maneira simples ela reúne informações acerca do profissional indicado para a entrevista a partir do questionário, de temáticas que envolvem habilidades e competências, do que o profissional vem constituindo em processos e práticas. Surge ainda a categoria sobre o significado, entendimento do processo de inclusão na ES pelo entrevistado. A maior parte dos dados vem da entrevista narrativa.

Contudo, a fim de estabelecer as relações necessárias foi necessário constituir também os dados documentais, que apresentam a formação dessa profissional, provocando apontamentos.

Inicia-se agora a constituir uma das estrelas da constelação “núcleo de acessibilidade”, que é a profissional que realiza algum atendimento relacionado ao estudante com deficiência e suas necessidades educacionais específicas.

3.2.2.1 Subcategoria – Habilidades e competências (adquiridas, desenvolvidas ou aprendidas)

Em relação as **habilidades e competências do profissional** responsável pelo atendimento às necessidades educacionais do estudante com deficiência:

Tendo descritas no presente capítulo a formação do servidor - “Licenciatura em Educação Especial (2007), Especialização em Gestão Educacional (2009), Mestrado em Educação (2012) e Doutoranda em Educação (ingresso em 2014)” - que realizou ou realizou os atendimentos, foram analisados os **documentos** disponíveis no site da Instituição na qual a profissional obteve sua formação, alcançando assim, algumas de suas habilidades e competências.

Inicialmente, em relação a formação inicial em Educação Especial, a servidora, formada no ano de 2007, participou do currículo antigo ao atual, que previa as habilitações em “deficientes da audiocomunicação” ou “deficientes mentais” no curso de Educação Especial.

Segundo os dados documentais, o curso visou “formar professores para a educação de deficientes mentais [...] e instrumentalizando-os, para atuarem em escolas e classes especiais, em serviços de atendimento [...] e em instituições, nas áreas de ensino, de ativação e de avaliação do deficiente mental” (UFSM, s/ano a) com o objetivo de normalização do sujeito, isso com início no ano de 1984. A carga horária do currículo foi de 3.690 horas aula, distribuídas em oito semestres. O site Institucional do curso de Educação Especial não possui o currículo antigo ou Projeto Político Pedagógico antigo e atual.

Dessa forma, foi consultado o Perfil do Profissional (UFSM, s/ano a), disponível no site do curso(UFSM, s/ano a), onde apresenta as habilidades e competências desse profissional atualmente, lembrando que ela está estruturada para a EB. As competências são listadas abaixo:

- [...] identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva;
- [...] flexibilizar a ação pedagógica nas áreas de conhecimento, quais sejam: déficit cognitivo, educação de surdos e dificuldade de aprendizagem, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais observadas nos aluno;
- [...] definir e implementar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais;
- [...] trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais;

- [...] dominar estratégias pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- [...] atuar como professor de classe especial, escola especial ou recursos especializados, desenvolvendo práticas que são necessárias para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, sempre que não for possível sua inclusão em classe regular; e
- [...] habilidades para atuar com alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas ou não ao déficit cognitivo, problemas de aprendizagem e alunos surdos. (UFSM, s/ano a)

Mesmo que o enfoque da Educação Especial seja a EB, conclui-se que muitas das competências e habilidades que devem ser adquiridas durante a graduação do curso podem também ser implementadas na ES. Contudo, deve ser considerado: seu contexto; o tratamento diferenciado pois trabalha com adultos; a organização da Instituição que é, e funciona, de forma diferente da EB; os recursos materiais disponíveis; local de atuação; recursos humanos disponíveis para articular o trabalho, com o intuito de construir redes de apoio.

Investigando os objetivos das disciplinas mais específicas à habilitação dessa profissional, tem-se atualmente, conforme dados do Portal do Ementário (UFSM, 2008):

- Na disciplina complementar de graduação - Currículo e planejamento: crítica pedagógica com aluno deficiente cognitivo - temos “conhecer e projetar perspectivas de planejamento para práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem de alunos déficit cognitivo”;
- Na disciplina obrigatória - Alternativas metodológicas para o aluno com déficit cognitivo – apresenta “identificar, analisar e selecionar alternativas metodológicas de ensino para alunos com déficit cognitivo de acordo com as áreas de desenvolvimento e as modalidades de atendimento”;
- Na disciplina obrigatória - Déficit cognitivo – não consta objetivo; e
- Na disciplina complementar de graduação - Tópicos específicos em educação especial II – dentre outros objetivos consta: conhecer e analisar as etapas evolutivas do desenvolvimento global, incluindo a sexualidade, das pessoas com déficit cognitivo; planejar estratégias pedagógicas para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência visual e déficit cognitivo.

As demais disciplinas são relacionadas também à Educação Especial, à outras habilitações “dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas ou não ao

déficit cognitivo, problemas de aprendizagem e alunos surdos” (UFSM, s/ano a) do curso.

Ainda em análise a formação da profissional, constando a Especialização em Gestão Educacional, pela UFSM, é pertinente observar as disciplinas disponíveis no site do curso, sendo que elas também constituem a profissional em questão. Segundo a organização curricular presente no Projeto Político Pedagógico (UFSM, 2014), as disciplinas são relacionadas a gestão escolar, sua organização escolar e curricular, os documentos da escola e as influências das políticas nas escolas públicas, tendo por objetivo preparar e qualificar “profissionais para atuar nas áreas da Gestão Escolar e Educacional” (UFSM, 2014, p. 11) e tem por competências e habilidades a amplitude da área da gestão educacional, de forma que,

o concluinte domine os conhecimentos referentes: a democratização da educação; a construção da autonomia nas instituições educacionais em seus aspectos micro e macro; ao compromisso profissional embasado na qualidade das atividades de ensino e da produção científica; ao estabelecimento de fortes relações entre a educação básica e a Educação Superior, como meio de consolidar trocas que enriqueçam a ambos (UFSM, 2014, p. 10)

Como disciplinas optativas há várias vertentes relacionadas ao tema de gestão educacional e específicas, como “Política de Inclusão e Gestão Educacional”, que tem por objetivo “identificar a política de inclusão educacional como projeto neoliberal em suas repercussões na gestão escolar e no trabalho docente” (UFSM, 2014, p. 35).

Conclui-se que, referente a formação, mesmo não sendo específica à área da Educação Especial, ainda discute a área e possibilita que o acadêmico faça relações entre o curso e sua área, permitindo até mesmo a pesquisa em áreas mais específicas. Assim, não descarta a importância do curso para a atuação da profissional no núcleo, pois abrange uma área interdisciplinar, importante para a formação de qualquer profissional da educação.

Em relação a pós-graduação, em nível de mestrado, pertence à educação. Inicia-se lembrando que esse mestrado é dividido em quatro linhas de pesquisa. A que a profissional pertence é a Linha de pesquisa número três – Educação Especial. As disciplinas básicas do curso são “Políticas públicas e educação especial” e “Produção do conhecimento em educação especial”, as básicas gerais são três, também há seminários que variam de acordo com a oferta e atividades que contam como disciplinas (UFSM, s/ano b). Seu objetivo geral (UFSM, 2007) é vinculado a formação de pesquisadores, melhorando a produção do conhecimento científico

ligado as linhas de pesquisa e temáticas. Mesmo com seus objetivos sendo constituídos principalmente à pesquisa, contribuem significativamente na formação do profissional, através das discussões e possíveis trocas estabelecidas com colegas e professores.

Conforme a definição de habilidades e competências, permite-se concluir que, teoricamente (em curso), a profissional possui condições específicas de trabalhar com estudantes com deficiência intelectual (saber e fazer) e possui conhecimentos gerais, que podem sinalizar o trabalho (a depender do tipo de trabalho realizado) com outras deficiências e especificidades também.

Diante de todas as propostas de curso, grade curricular e outros documentos sobre a formação da entrevistada, destaca-se a potencialidade do profissional, enquanto professor licenciado e investigador, que possui um investimento na sua formação. Entende-se portanto que esse processo de formação é um “continuum” (MARTINS, 2011, p. 52), ultrapassando até mesmo, os momentos formais. Considera-se assim que, o crescimento profissional, seu desenvolvimento, se dá não só apenas pela formação inicial e continuada, avaliada aqui como processos imprescindíveis, mas une-se também à experiência, pois através dela é possível que criem-se processos, práticas e políticas públicas ainda não pensadas, corroboradas com estudos, pesquisas e discussões que a educação formal nos proporciona. E assim, considerando todos estes processos formativos do profissional que atua na ES com o estudante com deficiência, que se possibilita olhar sua formação inicial e continuada, formal, e ,agora, sua própria experiência constituída ao longo de seus trabalhos.

Segundo pode se compreender em Rogers (1951; 1961) a construção profissional depende da experiência pessoal de cada pessoa, e vice-versa, sendo assim, a constituição, a subjetividade da pessoa, os cursos que ela frequentou, suas leituras, experiências anteriores, relações com outras pessoas, tudo isso constitui a pessoa e profissional.

Sendo assim, a partir da análise das unidades de registro (que totalizaram 39) presentes na entrevista, a profissional demonstra identificar as necessidades específicas dos estudantes, bem como, compreender que este espaço na ES constitui a visão de um estudante (perfil) diferente daquele da EB. Estas inferências aparecem quando ela sinaliza que o estudante na ES já tem uma trajetória, uma bagagem de conhecimento mas que também contrapõem com esse ponto

“porque na EB a gente tem uma possibilidade de terminalidade específica: que é quando ele estuda há vários anos, não conseguiu concluir, adquirir as habilidades e competências específicas ele é certificado, e aí ele pode ingressar na ES” (profissional entrevistada)

e ainda afirma que, na ES o estudante, assumindo o “ser estudante” neste novo espaço, pode reprovar e que neste espaço ele tem que aprender, e que provavelmente vai também

“saber dizer quais as suas demandas” (profissional entrevistada)

Contudo, isso requer que o estudante saiba o que ele deseja para si, através do conhecimento de si, de desejo de pertencer a este espaço na ES (ROGERS, 1961). Ou também, na relação com o profissional, o estudante pode estar se descobrindo, compreendendo seu próprio eu, e a partir de então, realizando novas e diferentes escolhas. Muitas destas escolhas podem, também, estar relacionadas à índices de evasão por abandono de curso, ou troca de curso, como pode ser observado em dados no Relatório do Núcleo (UFSM, 2016b).

A servidora ainda identifica o atendimento realizado com “características próprias” e o diferencia dos clínicos ou terapêuticos, por envolverem além do trabalho com o estudante, envolvimento com professores do curso, coordenação e por vezes até mesmo o espaço físico, e pais dos estudantes e exemplifica

“estudantes com nanismo, por exemplo, que precisam acessar bancadas nos Laboratórios, a cadeira não é acessível então tem que pensar, fazer contato com esse profissional que vai planejar, organizar e fazer contatos com outras áreas da Universidade para ver o que é possível fazer para adaptar, chegar ao máximo possível da condição ideal para aquele estudante” (profissional entrevistada)

Esta articulação com diversos setores da Instituição e profissionais, torna-se fala recorrente na entrevista. Neste aspecto é possível relacionar a imagem de uma das estrelas, Mintaka ou Alnitak, pois a profissional como uma única estrela (a olho nú), muitas vezes necessita fazer pontes, com outros profissionais (outras estrelas), e somente quando se adentra no contexto (ou observa-se a estrela com materiais específicos) é que percebe-se esse sistema todo, que superficialmente parece uma única estrela.

Percebe-se portanto, a importância de um trabalho articulado, a constituição das redes de apoio, para orientação e realização do trabalho, como a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,

2008a) indica “[...] no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” onde há atuação da Educação Especial, o que pode também ser articulado na ES.

A profissional segue dizendo que também já trabalhou com um estudante com deficiência intelectual. Nessa fala é sinalizado o trabalho de orientação a professores e reuniões individualizadas com os mesmos,

“orientar como deve se fazer a prova, solicitar que encaminhe a prova que a gente faz uma adaptação, e então se encaminha de volta para a professora, a professora imprime e usa na sala de aula” (profissional entrevistada),

segue lembrando que dependendo de diversos fatores a deficiência pode mudar, regredir ou progredir, a exemplo de doenças degenerativas e pode ir modificando as demandas. E, ao passo que o estudante vai tendo um auto conhecimento de si, suas necessidades de adaptação, de aprendizagem, ele ganha autonomia, sente-se seguro em demonstrar todas estas questões (de como aprende melhor, qual sua dificuldade), com o trabalho do profissional, dessa forma, os resultados tendem a melhorar. E o profissional, nessa relação, também pode crescer, ao passo em que assume aquilo que ele é, sendo autêntico, sendo verdadeiro com aquilo que ele sabe aplicar e aquilo que não sabe, consciente até mesmo, de uma tendência à auto atualização, buscando desenvolver suas dificuldades.

Nas relações que a profissional estabelece, muitas são parecidas com a da EB, como,

“dependendo da compressão do aluno, daquilo que tu fala, não é integral entende? Precisa desse reforço familiar ‘Olha mãe, eu preciso que você me ajude a reforçar com o Fulano que tem coisas que ele não pode fazer na sala de aula ou que tem outras coisas que ele deve fazer, que tem certos comentários que são inapropriados’. Então tem coisas que ultrapassa esse limite da relação profissional do AEE com estudantes, na maioria dos casos, mas não são todos” (profissional entrevistada)

Quando a profissional faz da família uma parte, também, da rede de apoio, buscando dar continuidade do trabalho oferecido na Instituição em casa.

Sobre a questão do diagnóstico, ela indica que, mesmo o estudante ingressando com um diagnóstico, o profissional, com o tempo, vai percebendo outros diagnósticos e que essa “suspeita” muitas vezes é o que mais demanda. Aqui a

profissional demonstra a capacidade de identificar “características” de diagnósticos, além dos que o estudante já apresenta, nesse caso.

Este ponto, sobre o diagnóstico, muitas vezes impossibilita o profissional de perceber outras necessidades, o que pode apresentar, segundo Bridi (2013, p. 16) “uma imagem sobre quem são esses alunos: em geral, temos a reafirmação de uma representação homogênea a qual impede percepções sobre as especificidades de cada um e a construção de experiências singulares”. Contudo, a partir da fala da entrevistada, compreende-se que seu olhar está para além daquele diagnóstico apresentado, mesmo que ela pense noutro diagnóstico somado, ou descartado, do anterior, ela permite-se conhecer o estudante naquele processo de atendimento, de orientação, para além daquilo de um manual que classifica doenças, e permite trabalhar de forma a perceber as especificidades dos estudantes.

A profissional, durante a entrevista, demonstra também o conhecimento técnico, terminologias como terminalidade específica, habilitação específica na ES, que destaca ainda não existir nada sobre e indaga, caso esse processo existisse no contexto da ES, que poderia gerar uma “desresponsabilização” de alguns professores, onde alguns poderiam verem-se livres de adaptações, ou, de um envolvimento com o processo de inclusão do estudante, podendo o curso lhe oferecer uma terminalidade específica. Mas ela afirma que depende, não é possível generalizar estes casos.

Ao decorrer da narrativa, a profissional entrevistada apresenta suas pesquisas, desenvolvidas durante seu percurso formativo da Pós-graduação. Ela afirma que cada pessoa com deficiência é única, e por exemplo, que nem todos surdos usam a Libras e assim, até mesmo o curso de Educação Especial pensa sujeitos “ideais” e essa visão de que todas as pessoas com deficiência precisam ingressar na ES e que o profissional precisa potencializar tanto o sujeito para que ele dê seu melhor, mesmo que seja diferente da sua vontade. Essa crítica demonstra o quanto a profissional percebe-se no contexto, e como possui confiança e autenticidade na sua profissão e formação. Ela evidencia também a necessidade de que, assim como ao longo dos anos o paradigma da inclusão mudou, na época somente na EB, hoje presente na ES, também é necessário que se anulem alguns “tabus” acerca da pessoa com deficiência, sobre suas necessidades, sua autonomia, expectativas, entre outras.

Essa mudança de paradigma, da inclusão na ES, tornar-se tão emergente, ao passo que é necessária para que o estudante com deficiência possa ser quem ele é, sendo confiante, e não aquilo que as pessoas entendem que ele é naquele espaço,

ou que ele está no espaço da ES somente para que a sociedade, como um todo, cumpra seu papel social, solidário, de inserir a pessoa com deficiência também neste ambiente, quando na realidade o objetivo da ES é outro.

Analisando a entrevista, a profissional possui também vasto conhecimento em relação a legislação, o que pode ser explicado devido ao seu contexto de atuação, o núcleo, pois o profissional muitas vezes realiza orientações à professores e coordenadores segundo orientações legais, também deve-se a área de formação, que é permeada por discussões teóricas e legais, relativas à Educação Especial. Ela ainda se preocupa muito com a aprendizagem do estudante, afirmando que muitas vezes a aprendizagem se dá de maneira solitária, principalmente na ES.

Dessa forma, segundo Antunes (2014) as práticas educativas, o ensino e a aprendizagem sofreram mudanças, pois atualmente a educação deve atender a demanda de qualificação para o trabalho e aprender é um “processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes” (ANTUNES, 2014, p. 59). Assim, compreende-se que a aprendizagem é significativa ao estudante ao passo que considera seus conhecimentos, sua realidade e a forma como ele pode aplicar o conhecimento, contudo, Antunes (2014) não esquece da autonomia que o estudante deve assumir em relação a sua aprendizagem, bem como Rogers (1985) referindo-se à “liberdade responsável” (1985, p. 37).

Em análise à entrevista, a profissional toma a didática como uma forma, também, de contemplar a necessidade dos estudantes. Como exemplo ela cita que, para o estudante surdo, ao professor optar por utilizar elementos mais visuais irá auxiliar no processo de aprendizagem, assim como para a pessoa cega, utilizar materiais acessíveis, tecnologias assistivas como algum leitor de tela, e que os materiais elaborados pelos professores da sala de aula possam ser encaminhados ao núcleo de acessibilidade para adaptação e isso tudo demanda organização do professor, pois muitos são complexos e levam tempo para adaptar.

Ao mesmo tempo, na entrevista, a servidora discute o papel do estudante nesse processo, que também requer certa organização, como iniciar o estudo para uma prova bem antes da data, entre outras questões. Segundo Rogers (1985), é fundamental que o estudante seja e tenha autonomia, principalmente no ambiente de estudos, seja em sua residência, na sala de aula ou no atendimento.

A profissional discute também quais as deficiências, previstas em Lei

“pelo Decreto 3298 de 99 (BRASIL, 1999a), que é o que diz o que é cada deficiência, na própria Lei de Inclusão de 2015, também não tá previsto a dislexia como uma deficiência, mesmo que alguns casos de dislexia talvez apresentem uma necessidade ainda maior de aprendizagem de que alguns casos com deficiência” (profissional entrevistada)

o que demonstra além do conhecimento legislativo da área da Educação Especial, também a produção crítica do conhecimento, quando indaga a necessidade ligada a aprendizagem do sujeito com dislexia, que não está incluído na Lei, mas também poderia ser um sujeito a ser pensado no espaço da ES. Bem como a audição unilateral, que não pertence à reserva de vagas por cotas, mas ela imagina que estes sujeitos acabam conseguindo realizar as atividades, tudo que é proposto, se organizando.

Assim, em relação à prática de algum atendimento, nos moldes da EB, elaborando e executando atendimentos semanais, a profissional acredita que para ela não seria possível, somente se fosse realizar um trabalho como o que já vem organizando,

“se for um atendimento de uma escuta inicial, de um encaminhamento de alguma situação, de orientação a algum professor, coordenador, acho que sim”, (profissional entrevistada)

bem como pesquisar adaptações e orientações. Aqui, ao realizar algumas análises conclusivas, percebe-se que a profissional não possui todas habilidades e competências para atuar com todo o leque de deficiências, considerando ainda que cada estudante com deficiência pode apresentar demandas, especificidades educacionais muito diferentes comparados com outros com a mesma deficiência. Isso demonstra o quanto é necessário a criação de uma equipe para trabalhar com estes estudantes. Uma equipe onde constam não só diversos profissionais, de diversas áreas, mas também, e talvez principalmente, um “ramo” de profissionais de uma mesma área/profissão mas com habilidades e competências diferentes e complementares entre si. Seriam, dentro de um conceito, profissionais de desenvolvimento humano, que

abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. Os efeitos desses processos de desenvolvimento humano assumem a forma de aprendizagem e

desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção (FORMOSINHO, 2009, p.7)

que neste caso os profissionais ligados à aprendizagem, segundo Formosinho (2009), seriam da área da educação, e mais especificamente, aqueles cujos conhecimentos seriam adequados ao público com deficiência.

Tenciona-se aqui, portanto, o profissional polivalente, com múltiplas habilidades e competências, questionando se apenas um profissional deve trabalhar dentre de todas as possibilidades de cada uma das necessidades educacionais específicas, ou se um grupo de profissionais, com diferentes habilidades e competências, podem trabalhar em conjunto pensando nestas necessidades. Deve se lembrar que a inclusão depende da participação de todos os envolvidos na educação dos sujeitos, e que é um processo complexo, pois as necessidades educacionais específicas podem mudar a cada retrocesso em casos clínicos (a saúde no caso de alguns estudantes pode influenciar na sua deficiência), a cada semestre, disciplina e conteúdo, considerando adaptações, orientações, metodologias, atendimentos, tecnologias a serem utilizadas, entre outros. A educação não é uma forma de produção em massa, devido principalmente às especificidades e peculiaridades de cada indivíduo participante neste processo, sejam eles professores, educadores, gestores, estudantes com ou sem deficiência. Cada indivíduo é único e possui funções específicas, dentro de determinados contextos, e de inter-relação em outros.

No discurso da profissional, em entrevista, emerge ainda que, alguns estudantes apresentam sérias dificuldades, que deveriam ter sido trabalhadas, melhor desenvolvidas na EB. Eis que surge um questionamento, “qual o papel do atendimento ao estudante com deficiência, com necessidades educacionais específicas na ES?”. Seria tentar sanar, trabalhar em relação a todas as dificuldades dos estudantes, mesmo as deficitárias da EB, ou prover condições novas, de autonomia do estudante, mesmo que talvez ele sozinho não consiga realizar as atividades previstas, devido as lacunas escolares? E então talvez, encaminhar o aluno para outros atendimentos, como pedagógicos e conteudistas de nível anterior à ES?

Por estes questionamentos faz-se tão necessário discutir, interagir sobre o processo de inclusão destes estudantes na ES, e pensar estratégias e orientações, mínimas que sejam, pensando nessa realidade e nos profissionais que trabalham em

rede de colaboração e cooperação de acordo com as especificidades de cada estudante com deficiência.

Sobre o atendimento semanal ou quinzenal, frente aos estudantes, em entrevista a profissional continua dialogando sobre não ter condições de atender, por exemplo, um surdo na sua língua, a não ser que utilize recursos como a escrita e, mesmo assim, sabe que estará em algum momento acontecendo falhas na comunicação. Ela narra:

“Porque, teoricamente, por exemplo um surdo, eu posso orientar um professor, posso pesquisar coisas, mas o trabalho de atendimento frequente, frente aquele aluno não, porque eu não sou uma pessoa fluente em Libras e mesmo que eu faça um atendimento no sistema escrito com ele, eu sei que não vai ser o mesmo formato, não é a mesma coisa, eu escrever e ele escrever pra mim, até porque eu vou compreender de uma forma diferente aquilo que ele vai me escrever. A escrita do surdo ela é uma escrita diferente da escrita do ouvinte, a estrutura, e eu não vou compreender tudo que ele tá me colocando, do mesmo modo ele não vai compreender da forma como eu escrevo, talvez.” (profissional entrevistada)

Neste caso a profissional possui conhecimento teórico na área, mas não prático, não possui habilidades e competências condizentes à necessidade do estudante. Novamente aqui cabe destacar a autenticidade e a importância de saber suas possibilidades e não possibilidades, e talvez, ter o princípio do self, procurando atualizar-se, neste caso, profissionalmente, como no caso apresentado, de surdo usuário de Libras, cursos de Libras, onde se aprende a sinalizar a língua. Até porque, conforme Antunes (2014), a esse nível de compreensão, pelo menos dessa deficiência, a profissional tem o domínio de informações sobre o que esse estudante pode vir a requerer no seu processo formativo, o que não requer “competências básicas específicas” (ANTUNES, 2014, p. 136), que nesse caso apresenta-se inicialmente como a fluência em Libras, mas ela detém a informação (pelo meio que atua, outros profissionais, discussões durante seu processo formativo) sobre a surdez.

E ela continua discorrendo sobre conhecimentos mais específicos, de “cursinhos” em que foi participando na sua trajetória profissional

“já fiz um cursinho de Braille, eu sei mais ou menos o básico mas é uma coisa que tu acaba esquecendo”, “já fiz um cursinho básico de audiodescrição, sei algumas coisas” (profissional entrevistada)

e relata dificuldade também quanto à evolução da tecnologia, pois referindo-se a sua evolução e constante atualização, ela não consegue acompanhá-la. Contudo, em

relação a escuta do estudante com deficiência, a profissional entrevistada afirma ser capaz de fazer.

Ocorrendo diversas vezes na sua narrativa, ela apresenta a escuta do estudante como algo primordial. É nesse ponto, segundo Rogers (1961) que devemos aplicar a nossa capacidade de compreender e deixar o outro, o estudante com deficiência neste acaso, transparecer o que ele é, a fim de criar uma ponte com ele, podendo estabelecer relações na/de aprendizagem.

3.2.2.2 Subcategoria – Habilidades e competências em Rogers

Procurou-se perceber na fala da profissional entrevistada também aquelas habilidades e competências discutidas anteriormente, e que podem ser vistas na teoria humanista de Rogers. Esta subcategoria foi dividida em competências e habilidades como de **papel do estudante** e de **papel do profissional**, e assim serão discutidas ao decorrer da análise. Algumas destas inferências podem mesmo ser percebidas também nas falas da subcategoria discutida anteriormente.

Então, no item **Papel do profissional** a primeira narrativa da profissional refere-se a situação de comparar casos entre estudantes.

A profissional narra que na verdade tentar compreender essas diferenças seria o mais correto, mas que ela acaba comparando as pessoas,

“na verdade não é porque, cada um vai para uma personalidade que é própria do sujeito e que vai moldar a forma como ele trabalha com a sua deficiência, como interage com as outras pessoas, mas a gente acaba comparando” (profissional entrevistada)

Compreender, na visão de Rogers (1961), de maneira prática, é algo muito complexo, pois inicialmente a pessoa deve se permitir compreender e assim, despir-se de tendências de julgamento. O autor afirma, é raro a compreensão de outra pessoa, uma vez que isso acarreta uma mudança naquele que permite compreender o outro, e muitas vezes essa mudança não é aceita facilmente. Por exemplo, a profissional pode mudar a concepção de aprendizagem, onde antes ela acreditava que toda pessoa com deficiência intelectual consegue abstrair conceitos e, no andamento do atendimento, percebe que a pessoa não está respondendo a nenhum método, estratégia ou material utilizado, e a sua ideia precisa mudar para compreender aquele sujeito e talvez partir para aprendizagem utilizando sempre

material concreto para o processo de aprendizagem. Segundo Rogers (1961) essa compreensão do outro é muito positivo para este outro, neste caso o estudante com deficiência, uma vez que se aceita, e aceita as suas possibilidades, permitindo que ele seja quem ele é com confiança e adaptando as situações, as de aprendizagem neste caso, às suas necessidades educacionais específicas.

Percebe-se assim, que a profissional compreende, ou faz o exercício de tentar compreender cada pessoa na sua essência e diferente dos outros, tenta aceitá-la da forma como se apresenta, e a partir daí traçar seu trabalho referente aquele estudante. Portanto, compreende-se que ela tenta praticar a “consideração incondicional positiva” (FONSECA, 2009) em relação aos indivíduos. Segundo Rogers (1961), essa experiência consiste em aceitar os dois “lados” considerados bons e ruins da outra pessoa, o que dificulta este processo é o fato de aceitar que a outra pessoa pensa, sente e acredita diferente de você, e você precisa aceitá-la.

Num outro momento, durante a entrevista, ela narra uma situação, que pode acontecer e que seria bem comum, onde o professor imprime todas as provas, mas aquela adaptada para o estudante com deficiência, que esta no pen drive, ele pode esquecer em casa e aí, surgem as situações imaginativas de que o professor fez de propósito, de que ele quer constranger o estudante e outras. Diante desse exemplo, a profissional quer dizer que é necessário se colocar no lugar do outro e então, nesse caso imaginar: será que o professor fez isso de propósito? E completa,

“Então é difícil estar neste lugar de professor também. Né?” (profissional entrevistada)

A partir desta narrativa podemos discutir a empatia (FONSECA, 2009). O estudante também deve se colocar no lugar do professor, bom, ele deve também cobrar o necessário à sua aprendizagem, mas será que o professor também está pronto para isso, entende o que realmente ele necessita? Toda essa situação, fazer esse exercício, muitas vezes, necessita ser mediada pelo profissional que atende este estudante, ou outra pessoa, pois este movimento, de “experenciar” a situação do outro pelo pensamento, não é algo natural ou desenvolvido em muitas pessoas. Esta mediação torna-se uma ferramenta muito importante, principalmente a fim de não gerar conflitos, que podem tornar-se pessoais e acarretar outras dificuldades além da aprendizagem, como a de interação, por exemplo.

Com o processo descrito anteriormente, por Rogers (1961), o estudante também pode desenvolver a aceitação do outro por meio da “consideração

incondicional positiva” (FONSECA, 2009) e colocar-se no lugar do outro, neste caso o professor, num processo “empático” (FONSECA, 2009), onde ele necessita compreender que seu professor muitas vezes não está preparado, profissionalmente falando, para trabalhar com o estudante com deficiência, e que ele, como qualquer outra pessoa, em algum momento pode esquecer de objetos necessários a outros.

Narra a entrevistada,

“nessa dificuldade que a gente tem de entender o outro mesmo em coisas que talvez a gente condene na atitude da pessoa ‘Ah! Meu Deus, mas ela fez isso? Que coisa mais horrível! Que pessoa mais má!’ mas é difícil compreender” (profissional entrevistada)

A partir disso, é necessário realçar, novamente, a dificuldade que as pessoas tem de compreender verdadeiramente umas as outras, pois é preciso que o próprio sujeito esteja aberto a isso e não faça julgamentos, o que compreende também uma “tendência a auto-atualização” (FONSECA, 2009). E é um exercício a ser realizado, para que se alcance isso, e em relação a empatia e consideração incondicional positiva também.

Essa tendência a auto atualização funciona como um impulso a outras habilidades e competências descritas por Fonseca (2009), com base em Rogers, como ser congruente e a busca pelo self, como influências ao seu próprio desenvolvimento.

Nesse exercício, contínuo de erros e acertos, a profissional revela que está num processo onde procura ser mais sensível e de pensar no outro, o que muitas vezes lhe provoca pena, pensando assim, na pessoa e não na situação, e completa,

“eu tenho feito esse, esse exercício de tentar aceitar o outro mesmo que às vezes aquilo seja condenável moralmente ou por outras pessoas, mas tentar aceitar e tentar não levar essas situações pra frente” (profissional entrevistada)

Analisando o sentimento de pena, compreende-se o quanto é difícil compreender o outro, pois a pena não implicaria nenhuma atitude positiva para nenhum dos sujeitos.

Embora esse exercício de se colocar no lugar do outro e compreendê-lo seja muito difícil, é um processo que envolve muito do próprio sujeito, do seu autoconhecimento, de saber o que sente em determinadas situações e o que aquilo representa, que efeito trás e como agir então, a partir de toda essa análise (ROGERS,

1961), o que requer “autenticidade” (FONSECA, 2009), e sem deixar de permitir que o outro o seja, ele mesmo.

Assim, a profissional ainda narra que muitas vezes o sujeito com deficiência,

“não pode ser ele mesmo em nenhum lugar, ou talvez nem se conheça! Não consiga nem se conhecer aquilo que ele é de fato” (profissional entrevistada),

que corrobora com a discussão acima. Esse fato Rogers (1961) compara com a ilha “qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa só pode construir uma ponte para comunicar com as outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma” (ROGERS, 1961, p. 32). E a partir disso, discutir sobre, em que espaços nos permitem ser nós mesmos?

Na ES muitas vezes há tantos compromissos, tantos deveres diferentes e novos, em comparação aqueles que eram conhecidos, onde muitas vezes, as pessoas são o que este espaço espera, ou as pessoas se adaptam, se adequam, ou não se atinge o objetivo daquele espaço. E se não há possibilidade de “se encaixar” e não é permitido ser quem se é, o que pode acontecer? Evassão de cursos, trancamentos de matrículas?

E então, a profissional remete-se várias vezes, e parece que vem ao encontro desta lógica, que é uma preocupação com o local de acolhimento e um profissional competente a isso. Percebe-se nos discursos:

“É muito importante que as Universidades tenham esse espaço com o nome que for, núcleo de acessibilidade, enfim, disponível para acolhimento desses estudantes cotistas ou não” (profissional entrevistada);

“Embora, teoricamente, todas as Instituições já devem ter algum núcleo para pensar, no processo de educação desses sujeitos. Mas no geral não são núcleos que tenham profissionais que trabalham com a Educação Especial. Provavelmente dito porque, vamos pensar que o curso de Educação Especial que a gente tem na UFSM e em São Carlos, outras universidades não tem, pensando na dimensão espacial do nosso país. Como deve estar sendo pensado isso?” (profissional entrevistada);

“Mas esse trecho que tu leu é muito importante para o profissional que faz esse acolhimento especializado, porque ao mesmo tempo tu tens que ouvir, aquele sujeito, se colocar no lugar dele” (profissional entrevistada)

Nessas narrativas é possível perceber, como já discutido anteriormente, a empatia, a consideração incondicional positiva, a autenticidade e congruência profissionais, para poder realizar estas ações de acolhimento e também o princípio da

não-diretividade, procurando desenvolver um trabalho para com o estudante por meio de um ambiente agradável e acolhedor.

Já no item **Papel do estudante com deficiência**, a profissional entrevistada discorre inicialmente sobre o “*investimento pessoal*” do estudante com deficiência, mas ao mesmo tempo, compreende que nem todos são capazes disso, tanto em termos de aprendizagem quanto em relação a refletir sobre si e sobre o outro (como discutido no item acima), citando que isso inclusive faz parte da sua pesquisa no doutorado (que está cursando).

Sobre a importância de ser confiante e autêntico (FONSECA, 2009), ela pondera

“a forma como como pessoas lidam com as situações e como esse lugar, que muitas vezes as pessoas com deficiência, muitas delas já estão habituadas a um lugar do coitadismo, da vitimização, de estar no lugar em que talvez sempre eu vou ter razão” (profissional entrevistada),

onde o estudante com deficiência, ao ser tratado normalmente a partir de um perfil assistencialista, pode indicar que ele não venha a desenvolver estas habilidades. E, outro caso é que, neste novo contexto, da ES, onde espera-se um sujeito no mínimo autônomo, pode ser que ele não venha a desenvolver muitas destas habilidades e competências, como a empatia, por achar que não precisa se colocar no lugar do outro, como se não necessariamente precisasse existir reciprocidade nas relações para que elas acontecessem de uma forma mais verdadeira e condizente com o perfil humanista.

E então, a entrevistada instiga quando expõe que,

“nessa particularidade de ser uma pessoa com deficiência [...] eu tenho benefícios, ou eu sou um sujeito com deficiência e por isso preciso estudar mais que os outros” (profissional entrevistada)

há dois lados, o da pessoa com esse perfil assistencialista, que quer benefícios e a pessoa que quer se superar, que se compreende e entende suas necessidades. Como estudar mais que os demais colegas para conseguir compreender, como ela coloca na seguinte fala

“Se eu sei que eu preciso ler duas vezes aquele texto, se eu tenho uma deficiência, tenho uma dificuldade de concentração, de atenção, ou preciso escrever pra estudar ou, enfim, eu vou precisar de mais tempo pra isso” (profissional entrevistada)

e a pessoa que cria estratégias a partir do que ela se conhece, sendo confiante, buscando um self aperfeiçoado e com uma tendência a auto atualização.

Lembra-se contudo, que muitas vezes, como no papel do profissional, é necessário desenvolver, no estudante com deficiência e em si mesmo, essas habilidades e competências. Portanto, na ES também pode ser trabalhado, discutido, refletido sobre essas habilidades e competências discutidas por Rogers e a sua importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência.

Partindo dessa ideia de se trabalhar no atendimento estas habilidades e competências, a profissional discute

“que além de ser desenvolvido no atendimento na ES, que o acadêmico também viesse desenvolvendo durante a EB essas características, algumas dessas características de abordagem humanista como, consideração incondicional positiva, de se aceitar como ele é, que ele tem alguma dificuldade e saber disso e saber o que que ele pode fazer para melhorar” (profissional entrevistada)

Considerando que desenvolvê-las é um processo difícil e contínuo, realmente seria interessante iniciar o quanto antes, com a mediação de profissionais, como na EB.

Finaliza-se este item com a seguinte narrativa,

“se eu não quero aprender, não quero estudar talvez esse não seja o meu espaço. E aceitar, até o próprio aluno, a questão da auto atualização do conhecimento, de uma questão de amadurecimento mesmo, se conhecer enquanto sujeito” (profissional entrevistada),

a profissional acredita que isso depende também da personalidade da pessoa com deficiência, que muitas vezes elas, por escolha própria,

“não tem autonomia ou não buscam essa autonomia” (profissional entrevistada),

Ao finalizar este item, questiona-se sobre a função da inclusão na ES, pois na EB existem várias vertentes, desde uma aprendizagem diferenciada em relação a suas especificidades ao convívio e interação com outras crianças para seu desenvolvimento. Mas na ES, será somente a aprendizagem ou somente aprendizagem a nível profissional? Estar nesse processo de inclusão apenas para interagir com os outros? Para tornar a sociedade mais humana? Para oportunizar trabalho em nível superior, ou para que sejam úteis a ótica neoliberal? Percebo essas

como questões necessárias a serem discutidas, não com interesse de obter uma resposta fechada, mas que, bom o que estamos querendo e o que fazemos? É necessário discutir esses processos, a forma como vem acontecendo e quem faz acontecer.

3.2.2.3 Subcategoria – Serviços, recursos, processos e práticas

Como já mencionado e discutido anteriormente, e mesmo constatado a falta de um enfoque com relação ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na ES, na legislação de maneira geral, criou-se esta categoria por meio das unidades de registro da entrevista. Esta categoria gira em torno da temática mais prática em relação a esse processo na ES, como uma necessidade de investigar o que está acontecendo, sendo criado, no núcleo, em relação a esse público.

Dessa forma, serão pontuadas inicialmente as questões que **influenciam este processo** e estão presentes nas falas da profissional entrevistada:

- A criação da reserva de vagas fez com que a Instituição tenha evoluído consideravelmente, mesmo que com dificuldades, em comparação aquelas que irão aderir agora, por obrigação;
- Existe uma questão de ordem financeira;
- Não há um “norte” para proceder, nem legislação específica para a educação das pessoas com deficiência na ES;
- Não há regras específicas, mas é necessário pensar em: setores específicos, profissionais capacitados para trabalhar no atendimento deste estudante, diferenciais da EB;
- Acessibilidade dos professores quanto as solicitações de adequações em materiais diversos;
- Servidores qualificados para trabalhar nessa área;
- Cumprimento de diretrizes e políticas, mesmo da EB; e
- Não existência de servidores Educadores Especiais na ES, correndo o risco de ter qualquer licenciado sem leitura alguma na área, trabalhando neste setor, com atendimento do estudante com deficiência e, muitas vezes também, cair na ordem do assistencialismo pelo desconhecimento da área e outros fatores.

Dos **processos e práticas oferecidos**, como a profissional afirmou noutras análises anteriores, alguns são **constituídos a partir das demandas e**

necessidades específicas dos estudantes com deficiência. São eles, a partir da entrevista:

- Agendamento do horário de bolsistas;
- Atuação de profissionais formadas em Educação Especial;
- Orientação à coordenadores de cursos;
- Orientação à professores;
- Acompanhamento do processo geral;
- Atendimentos frente a estudantes com deficiência, em formato semanal ou quinzenal;
- Adequações solicitadas semestralmente;
- Orientação à família do estudante com deficiência;
- Adaptações para deficientes visuais, intelectuais e cegos;
- Constituição de um grupo de trabalho, que se reúne e realiza trocas de experiências, entre profissionais de atendimento e coordenador;
- Momento em que é recebido o estudante e se faz um acompanhamento, um mapeamento das suas necessidades, das suas demandas do semestre; e
- Documentar tudo o que é feito com o estudante, principalmente na questão das solicitações e adequações de adaptações, de modo escrito, com orientações pontuais, como por exemplo, apresentar as necessidades do estudante e orientar os tipos de adequações para que ele consiga desenvolver as suas potencialidades na Instituição. Mesmo que muitas vezes seja feita de forma verbal, é importante escrever porque vai ficar documentado na pasta do estudante esse registro, os professores também vão ter uma orientação por escrito que é melhor que verbalmente para que não haja desentendimentos ou esquecimentos.

Das **questões a serem pensadas e formuladas a partir das experiências**, conforme a entrevistada:

- Tempo que o estudante com deficiência permanece na Instituição;
- Tipo de certificação;
- Com a obrigatoriedade da reserva de vagas é necessário que se tenham servidores qualificados efetivos nessa área;
- Melhorar o número de profissionais que atuam no espaço do núcleo;
- Melhorar o espaço para trabalho com os estudantes neste espaço;
- Pesquisas que partam de práticas vividas no núcleo, sejam dificuldades ou outras, para que se formulem práticas e serviços;

- Necessidade de diretrizes para a ES, e que sejam cumpridas;
- Criação de regulamentos e diretrizes, mas que não engessem o trabalho com o estudante, pois cada caso é um caso diferente;
- Criação de regulamentos e diretrizes em nível Institucional, relativos ao seu contexto e que possam ser formuladas pelo dia a dia daquela Instituição;
- Minimamente a criação de uma normativa orientadora, que oriente o que fazer depois da inclusão pela reserva de vagas, que fale como os núcleos devem iniciar o trabalho, que profissionais devem conter, e que possa ser reformulada conforme as necessidades imediatas;
- Quem é o profissional que vai realizar a escuta do estudante com deficiência; e
- Pensar no perfil do profissional que realiza o atendimento do estudante com deficiência.

Percebe-se que há muitos serviços, recursos, processos e práticas já instituídos na IFES em questão, e que, ao revisar seus relatórios, tem gerado efeitos positivos. Sendo assim, muitas outras instituições poderão guiar-se a partir destas orientações já criadas e experienciadas, bem como, juntamente com essa Instituição, poderão refletir e agir sobre as questões que influenciam o processo de inclusão do estudante com deficiência e sobre o que ainda é necessário constituir-se. Contudo, é importante que haja continuamente um movimento de reformulação, no sentido de aprimoramento de processos, serviços, recursos e práticas instituídos e aplicados no contexto da ES.

3.2.2.4 Subcategoria – Processo de inclusão na Educação Superior (significados, entendimentos)

Essa subcategoria foi instituída a partir da organização e análise das unidades de registro, onde foram constatadas 22 unidades pertencentes a esta temática. A partir disso, procura-se compreender como a profissional entrevistada entende o processo de inclusão na ES.

A profissional entrevistada compreende que este processo de inclusão, que a Instituição vem vivenciando, não deve esperar a criação de políticas, leis para que ocorra a inclusão nas IFES, pois provavelmente as instituições nunca estarão prontas para atender a todas as demandas imagináveis, sendo assim, não haveria a permissão de ingresso destes estudantes com deficiência nesse contexto. Assim, ela

percebe como um processo, onde há o ingresso deste estudante e então, após, as adequações. Atualmente, com a obrigatoriedade da reserva de vagas para pessoas com deficiência, promulgada pela Lei 13.409 (BRASIL, 2016), a entrevistada acredita que haja um redimensionamento, em nível nacional, lento, mas para tentar pensar todas as questões discutidas até então.

Ao mesmo tempo, dependendo dessas “formulações”, a profissional tem receio, pois compreende que se as orientações práticas forem as mesmas da EB, na ES, o estudante com deficiência pode ter desvantagens, como é possível perceber na seguinte unidade:

“o processo de inclusão com esse nome, na EB, esse tipo de inclusão, nessa forma, muitas vezes pode ser perversa com algumas pessoas, porque a terminalidade, o que que ela pode possibilitar? [...] possibilita que os professores não se dediquem no processo de escolarização daquele sujeito, porque de todo o modo ele vai aprovar, ele vai ganhar uma certificação, vai ser certificado com Ensino Fundamental, com Ensino Médio, enfim. Mesmo que ele não consiga, mesmo que ele não tenha desenvolvido aprendizagem. Por outro lado, e talvez, exista essa possibilidade se fosse possível reprovar, ter uma retenção desses estudantes, que os professores investissem um pouco mais neles, mas isso também depende muito desse professor” (profissional entrevistada)

ainda, a profissional compreende que o acesso à ES é uma oportunidade,

“a cota também é uma possibilidade de melhorar socialmente e economicamente para eles. Depois tu ingressa num curso, teoricamente com um status social menor, teve essa possibilidade, conseguiu, então pode tentar um outro curso num outro ano” (profissional entrevistada)

tanto para melhorar social e economicamente, mas também percebe-se que se constitui num processo de visibilidade - o estudante com deficiência na ES: que lugar ele ocupa? – e também de pertencimento a este contexto, antes somente ocupado pelas maiorias e privilegiados economicamente.

Pelas exemplificações de casos de professores, a profissional parece apostar muito que o envolvimento e interesse dos professores constitui fortemente a sua ideia de processo de inclusão. Dá exemplos onde, com adaptações e pesquisas relacionadas, o estudante obteve sucesso na disciplina. Já em outro caso, ao contrário, quando o professor não quer envolver-se no processo, o estudante é prejudicado, principalmente se este receber uma terminalidade específica, desresponsabilizando os professores de pelo menos tentarem trabalhar para que ele participe do processo, desenvolva sua aprendizagem.

Nesse processo de inclusão, de maneira geral, a profissional entrevistada afirma que,

“no nosso país, que coloca uma ES como ideal e o único caminho a ser seguido por todas as pessoas” (profissional entrevistada),

ela aponta que esta não é a única alternativa do sujeito. A profissional justifica que, muitas vezes o “estar na ES” não garante nenhum benefício para determinado estudante com deficiência, enquanto na realidade a pessoa com deficiência está “perdendo tempo”, no sentido de que ele poderia estar fazendo algo que ele realmente gostaria de fazer, e, continua afirmando que a sociedade, muitas vezes, não abre outras possibilidades para acolher o estudante com deficiência, tanto no mercado de trabalho ou outros locais para aprendizagem, como práticas profissionalizantes. Ela ainda aponta para o fato de que os estudantes com deficiência também são colocados em “gavetas”, onde para cada deficiência se toma tal atitude, ou encaminhamento.

Infere-se então que, para a profissional, a ES não é a única opção de desenvolvimento de estudantes com deficiência. A entrevistada continua discutindo o estudante com deficiência no contexto da ES,

“é uma exigência, a gente precisa estar aqui pra aprender, algumas coisas a gente tem que ter um certo rendimento ao final daquele semestre, tem que atingir determinadas habilidades, determinadas competências e muitas vezes eles não vão atingir, e eles poderiam estar fazendo outra coisa mas a nossa sociedade impõe que o curso superior é o que todo mundo deve fazer. E aí, talvez não sei se isso deve aparecer uma entrevista, mas uma das coisas que me parece assim, é que talvez esse modelo de inclusão que a gente vive na escola básica, me parece que virou uma esquizofrenia, entendeu? Uma esquizofrenia nas próprias famílias do sujeito com deficiência, que antes estavam, talvez muito segregados em espaços, que não desenvolviam as reais possibilidades desses sujeitos, mas que agora acreditam que a inclusão curou a deficiência dos seus filhos. Pais que, por exemplo, o filho não consegue saber quanto que custa um pastel, por exemplo, teve uma situação de um aluno nesse sentido ‘aí, eu comi um pastel hoje de almoço. Tá, mas quanto que tu pagou? Ah! Eu não sei... dei cinco reais e eu recebi dois de troco’ e a pessoa não consegue fazer esse cálculo mental e nem sozinho com o uso dos dedos” (profissional entrevistada)

Nesse trecho, a profissional acrescenta um ponto intrigante, de como ela entende que vem se constituindo o processo de inclusão na ES. Pode se comparar com a EB, em que muitas vezes todos os alunos agitados são considerados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou somente Hiperativos (por alguns professores, pais, entre outros), e assim se generalizam e naturalizam as situações.

Por isso torna-se importante refletir a partir desta fala, como está sendo constituindo o processo de inclusão neste nível, onde o sujeito, sua essência é deixada de lado para que ele faça parte de um grupo, com o objetivo que muitas vezes não é nem a interação com outras pessoas, ou nem a aprendizagem, mas sim apenas ocupar um lugar que, perante a sociedade, é o melhor, é o ideal. A profissional lembra que, muitas vezes, este processo acontece também com os estudantes sem deficiência, e isso possivelmente mudará com o amadurecimento das pessoas.

Dessa forma a “confiança” é o primeiro passo para que se chegue a este ponto, onde o estudante é aquilo que ele é, e essa compreensão de si é necessária para que seja atingida a “tendência a auto atualização”, que faz parte desse amadurecimento, na busca pelo desenvolvimento, e no lugar a que ele realmente tenha interesse de pertencer (FONSECA, 2009; ROGERS, 1961).

A entrevistada compreende também que este espaço na ES é possível de represálias, onde não é aceitável que se indique ao estudante com deficiência procurar um espaço que ele aposte mais, seja mais condizente com seus objetivos de vida, entre outros, correndo o risco de ser julgada e apontada. Ou seja, muitas vezes o profissional não pode sugerir ao estudante com deficiência que ele pense se é na ES o lugar que ele deseja estar naquele momento. Assim, percebe-se que nem sempre o profissional pode ser “congruente”, autêntico, verdadeiro com aquilo que ele pensa (FONSECA, 2009; ROGERS, 1961) e isso, segundo Rogers (1961), possivelmente ocasione uma dualidade prática dentro do profissional, que acreditando e entendendo de uma forma, precisa agir de outra, e isso provavelmente não gere bons resultados.

A profissional reconhece também que o processo de inclusão é um desafio para os professores, que além de pensar nas especificidades daquele estudante precisa repensar suas aulas, sua disciplina, comportamentos, é uma mudança quase que total. Muitas vezes ele está acostumado num trabalho de formular as aulas, solitário, e de repente ter que solicitar alguma adequação, uma orientação mais específica, acaba interferindo na sua estrutura enquanto professor, agora, da inclusão. Outros professores, segundo ela, negam fazer parte disso, não aceitam adequações em aulas, adaptações em provas.

A entrevistada finaliza afirmando que, o processo de inclusão, não vai se naturalizar,

“as coisas elas não vão se naturalizar porque elas não são naturais. Elas não vão ser automáticas porque elas não são automáticas. São as diferenças das pessoas”

Talvez, nunca tenham sido tão evidenciadas as diferenças, a diversidade, e a necessidade de adaptação que parta das pessoas sem deficiência, pois se antes o estudante se adaptava a tudo, atualmente o movimento é contrário, porque as relações entre estudante com deficiência e professores, colegas, sociedade, mudou e a inclusão vem fazendo parte concreta e em pensamento destas mudanças. Segundo Carvalho (2010, p. 14) “[...] as diferenças não podem continuar a ser vistas como meros desvios da norma ou como simples resultados de comparações”, ou seja, para a autora as diferenças são constituídas pelos contextos e culturas e assim, a diversidade seria a união de todas as diferenças, ativando “o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos” (CARVALHO, 2010, p. 15).

Tanto é que atualmente, conforme lembra a entrevistada, nem se critica ou questiona a cota, mas sim o como fazer, o processo de inclusão, e isso ela considera um grande avanço, em termos de inclusão na ES, e talvez as instituições que vão iniciar tão logo esse processo comecem a se deparar com esse primeiro obstáculo, que é questionar a presença destes estudantes com deficiência na ES, pensar a diversidade existente naquele contexto a partir de seus contextos para diferenciá-los podendo potencializar o processo de aprendizagem, de participação na ES e conclusão.

4 FINALIZAR SEM ESGOTAR

Ao constituir o campo de estudo, os dados e sua análise, percebe-se o quão frágeis e imprecisas são as ações frente a um mundo desconhecido. A exploração se fez companheira neste processo, onde uma constelação foi descoberta em meio a um universo, e quantas outras não há se descobrir? O quão parecidas ou diferentes serão e o que isso pode significar?

Inicia-se o final da discussão sem uma conclusão esgotada, pois esta não foi a pretensão, uma vez que é impossível generalizar resultados frente a um universo tão diverso a ser explorado e, por esperar que a partir das conclusões atingidas em cada etapa, e para responder o problema, sejam fontes de conclusões outras, que sejam reformuladas em outros contextos, a partir de outras experiências e que sirvam de possibilidades para se pensar além, noutras questões relacionadas com a inclusão de pessoas com deficiência na ES.

Em termos de políticas, leis, decretos e outros para a ES **definindo o profissional de atendimento e um conjunto de ações para realizar este atendimento**, conclui-se que não há políticas específicas para a inclusão do estudante com deficiência na ES. Os documentos não trazem nenhum indicativo sobre o profissional capacitado para atuar com as pessoas com deficiência na ES, sua formação, habilidades, competências, local de atuação, conjunto de práticas e ações. Realidade essa, diferente da EB, pois neste espaço constituem-se vários processos em relação a inclusão escolar, para o público alvo da educação especial, onde inclui-se a pessoa com deficiência.

Sendo assim, há necessidade de pensar, refletir e construir leis, políticas públicas, decretos, e outros, como resoluções (até mesmo internas às Instituições), para o processo de inclusão na ES, prevendo os recursos, o profissional e suas ações frente aos estudantes, professores e coordenadores, enfim, instituir este processo na ES de forma organizada e prática pensando além do acesso, mas na permanência, participação e aprendizagem do estudante com deficiência.

Ao emergir a categoria de análise **Núcleo de Acessibilidade**, foi descrita a equipe, a organização prática do núcleo com o processo inicial, as necessidades educacionais específicas, deficiências, recursos e serviços já existentes. Analisando o Relatório do Núcleo (UFSM, 2016b), outros documentos e o questionário, foi possível descrever a composição do núcleo, as demandas existentes e **identificar na**

equipe de trabalho do núcleo, o servidor responsável pelo atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, neste caso trata-se de um Técnico em Assuntos Educacionais. Também foram utilizadas as unidades de registro presentes na entrevista, que encaixavam-se neste campo.

Alguns resultados interessantes e que provocaram interrogações dizem respeito à influência do AEE no aumento de estudantes em situação regular na Instituição e a necessidade de tornar visíveis estes sujeitos neste contexto, bem como a temática e os processos elaborados para o atendimento destes estudantes com deficiência na ES.

Na categoria **Profissional de Atendimento**, procurou-se compreender as habilidades e competências deste sujeito do atendimento, as **habilidades e competências em Rogers e seu papel e o do estudante** nestas, **constituir os serviços, recursos, processos e práticas na ES** e o **significado do processo de inclusão na ES** para a profissional entrevistada.

Conforme as habilidades e competências, destaca-se que a profissional construiu habilidades e competências no trabalho com estudantes com deficiência intelectual (saber e fazer), de maneira mais específica, e possui conhecimentos mais gerais (informações), que podem sinalizar o trabalho (a depender do tipo de trabalho realizado) com outras deficiências também. Contudo, compreende-se que a profissional está sempre buscando se atualizar, portanto num processo de formação, de criação e aperfeiçoamento de habilidades e competências contínuo. No entanto, isso não indica que ele deva ser o único responsável pela inclusão do estudante, pois como discutido, é papel de toda a Instituição, professores, coordenadores, colegas, apontando-se inclusive, a necessidade de profissionais da mesma área mas com diferentes habilidades e competências para o atendimento às necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência, e também, por constituir uma equipe aplicando o conceito de profissionais de desenvolvimento humano, com profissionais da educação, saúde, de trabalho social e comunitário. Observa-se que quando iniciou o AEE no núcleo, o número de estudantes em situação regular aumentou, constituindo-se como uma prática de permanência na ES, e possivelmente indicando outras práticas, que necessitam de um aprofundamento na questão para ser comprovadas.

Conclui-se ainda a importância, principalmente, da empatia, da consideração incondicional positiva, congruência e autenticidade por parte do profissional para com

o estudante, e também da importância de desenvolver todas estas em conjunto no atendimento às suas especificidades. Neste momento, indagou-se também sobre a função da inclusão da/na ES e sobre a necessidade de discussão para refletir o que fazemos e o que queremos com isso.

Na investigação sobre os **serviços, processos, recursos e práticas**, de maneira geral foram apresentadas questões que exercem influência neste processo, muitas vezes criando dificuldades, também muitas práticas, processos e serviços oferecidos neste núcleo e constituídos a partir das demandas, e que podem servir de guia a outros núcleos de outras Instituições e questões a serem pensadas e/ou formuladas a partir das experiências expostas pela profissional. Sendo assim, é necessário que, minimamente, sejam criadas orientações, diretrizes, mesmo que a nível Institucional, a fim de balizar ações e que elas não sejam “fechadas” sendo possível reformulações e outras criações ao longo do processo. Mas também há necessidade de se pensar a nível nacional.

Ao **significar o processo de inclusão na ES**, a profissional apresenta as várias lacunas presentes neste processo, mas que ao mesmo tempo já avançou muito. Uma das evidências apresentadas a partir desse processo, refere-se a visualização das diferenças e em como trabalhar com elas, e não como acabar com as diferenças e a diversidade, colocando todos em situação de igualdade, seja em relação à aprendizagem, à interação e outros.

Nesse sentido, ao analisar todos dados, é possível concluir que a segunda hipótese foi confirmada, apesar da fragilidade frente a toda essa construção que se fez necessária para obter boa parte dos dados e a não generalização dos resultados. Assim, constitui-se como hipótese confirmada,

“mesmo que o profissional tenha formação inicial ou continuada na área de Educação Especial (graduação) ou numa específica dentro dessa (como Pedagogia com habilitação em Surdez), voltadas para a EB mas que contemplam alguns conhecimentos, habilidades e competências de acordo com a necessidade educacional específica do estudante com deficiência, ele pode não possuir processos e práticas consistentes na área, habilidades e competências adequadas ao atendimento do estudante”

Neste caso, ao retomar a hipótese, e analisando os dados, conclui-se que a profissional, objeto de investigação, possui grande parte de habilidades e competências, representando não ter todas as habilidades e competências em relação a todas as especificidades presentes em necessidades de alguns estudantes com

deficiência (como surdos usuários de Libras). Contudo ela afirma ainda que, mesmo com prejuízo, ela poderia criar condições para o atendimento o que, da mesma forma acarretaria uma defasagem na compreensão por ambas as partes.

Dessa forma, faz-se necessário constituir uma equipe com profissionais de diversas áreas, bem como profissionais de uma mesma área, mas com habilidades e competências diferentes e complementares, para o trabalho com as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência na ES, e não somente na Instituição que participou da pesquisa, mas todas que estão abertas e vivenciando o processo de inclusão. Bem como já mencionado, devem se constituir redes de apoio dentro da Instituição, e fora quando possível.

Sendo assim, há muito o que caminhar a analisar para constituir algo generalizável, mas em âmbito micro os dados constituíram a equipe de trabalho e seus serviços frente às necessidades educacionais específicas apresentadas pelos estudantes com deficiência na Educação Superior, com um servidor da área da Educação Especial, responsável pelos atendimentos e por outros profissionais da mesma área, mas que não são servidores. Deve-se também dar importância as lacunas existentes neste processo todo e considerar imprescindíveis as experiências que constituíram muito dos processos e práticas do profissional que atua neste contexto.

REFERÊNCIAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. 97 p.

ANTUNES, Celso. **Capacidades, habilidades e competências**. [s.l.], 29 maio 2010. Trailer do DVD Capacidades, habilidades e competências da coleção Celso Antunes I - ATTA Mídia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PcZZwXQyeWI>.> Acesso em: 1 jun. 2016.

_____. **Introdução à educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL a. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convenc_aopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas da área das necessidades educacionais especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

_____. c. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. a. Decreto n. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.> Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. b. Decreto n. 9.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, na mesma data, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. b. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. b. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. b. Documento orientador **Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior** SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. a. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. a. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. a. Lei n. 12.796, 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 providência. . **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____a. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____a. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2016.

_____c. Ministério da saúde. Conselho nacional de saúde. **Comissão nacional de ética em pesquisa**. Resolução nº196/96 versão 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_ver_sao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____b. Portaria 1.679, de 02 de dezembro de 1999. **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**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. 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**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso: 20 maio 2017.

_____d. Recomendação 03, de 1º de dezembro de 2012 – CONADE. **Dispõe sobre as pessoas com visão monocular e com perda auditiva unilateral e a não ampliação dos mesmos direitos assegurados àquelas que apresentam deficiência**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/4/472>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____ b. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____ b. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de dezembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981. **Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.** Brasília, 1981. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____ a. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____ b. Secretaria de Educação Superior. **Edital para seleção de propostas do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior.** Diário Oficial da União. Brasília, s/ v., n.84, p. 39 – 40, 5 maio 2008. Seção 3.

BREITENBACH, Fabiane. V.; HONNEF, Cláucia.; COSTAS, Fabiane. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas. públicas.** Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf>> Acesso em: 9 jul. 2016.

BRIDI, Fabiane R. de S. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. **Anais. 36ª Reunião anual da Anped.** Goiânia, GO, 2013.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, Zenilda B. **Universidade inclusiva: (trans)formação e cidadania.** 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12251/epdf>> Acesso em: 29 set. 2016.

FONSECA, Maria de J. da . **Carls Rogers: uma concepção holística do homem.** Da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277242137_Carl_Rogers_Uma_Concepcao_Holistica_do_Homem_-

_da_terapia_centrada_no_cliente_a_pedagogia_centrada_no_aluno. Acesso em: 31 maio 2016.

FORMOSINHO, João. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. Cadernos de Pedagogia Universitária. Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_8_PAE.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

GARCIA, Rosalba. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. [s.l], V. 18, n. 52, p.101-19, jan/mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em: 24 maio 2016.

GATTI, Bernardete. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Editora, 2007.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Jovchelovich S.; Bauer M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W., Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lúcia. de A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIRANDA, Alex B. S. de. **A abordagem centrada na pessoa**. Disponível em: <<https://psicologado.com/abordagens/centrada-na-pessoa/a-abordagem-centrada-na-pessoa-acp>> Acesso em: 31 maio 2016.

OLIVEIRA, Clarissa da S. Experimentando o desafio do programa de acessibilidade na Educação Superior em uma instituição privada de Ensino Superior. In: COSTAS, Fabiane A. T. (org.). **Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde. A. de; SANTOS, Tânia. R. L. dos. Política de educação inclusiva no Estado do Pará: atendimento e formação de professores. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). 2.ed. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Q. M. **A tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais.** UNÍNTENSE, RS, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências.** Universidade de Genebra,, setembro de 2000. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini.

Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html> Acesso em: 23 maio 2016.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Clarissa da S. Experimentando o desafio do programa de acessibilidade na Educação Superior em uma instituição privada de Ensino Superior. In: COSTAS, Fabiane A. T. **Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas.** Curitiba: Appris, 2012.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2013. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.[e-book].

REGIANI, Anelise M.; MOL, Gerson de S. **Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química.** Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/09.pdf>> Acesso em: 29 set. 2016.

ROCHA, Telma B.; MIRANDA, Theresinha G. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Ensino Superior.** Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>>. Acesso em: 29 set. 2016.

ROGERS, Carls R. **Liberdade de aprender em nossa década.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Terapia centrada no paciente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes LTDA., 1951.

_____. **Tornar-se pessoa.** Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 2.ed. São Paulo: Moraes Editores, 1961.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, P. L. **Metodologia de Pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Mc Graw Hill, 2006.

SILVA, Henrique M.; et al. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: revisão de literatura.** Disponível em:

<<http://revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/722/pdf>> Acesso em: 29 set. 2016.

UFSM. **Projeto pedagógico do curso de pós-graduação especialização em gestão educacional.** 2014. Disponível em:

<http://w3.ufsm.br/espgestao/?page_id=87>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____ a. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2016. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/pdi/images/ProjetoPedagogicoInstitucional/04-DocPDI-Capitulo4-PPI-TextoBaseCEPE.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. **Portal do Ementário**. 2008. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=974>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. **Projeto político pedagógico do programa de pós-graduação em educação**: cursos de mestrado e doutorado. 2007. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/ppge/index.php/institucional/ppp>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Relatório Anual de Ações Educacionais** (Ânima / Acessibilidade). 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/index.php/publicacoes/relatorio>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____ b. **Relatório Acessibilidade**. 2016. Disponível em: <ainda não disponível>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____ c. **Resolução nº 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. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/documento.html?id=7550522>>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Edital 036/2017. PROGRAD. Seleção para colaboradores nas comissões do processo de confirmação de vaga – 2017. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/editais/2ccccff7d-033b-4506-bc4e-48735cf34a5c.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____ a **Site do Centro de Educação**. S/ ano. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edespecial/?page_id=110>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____ b. **Matriz curricular do curso de mestrado em educação**. S/ ano. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppge/images/Documentos/matriz_mestrado.pdf>. Acesso em: 21 maio 2017.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário – Quanto à caracterização do grupo de trabalho do setor “Núcleo” e dos estudantes atendidos:

Caracterização do grupo de trabalho (servidores) do setor “Núcleo de Acessibilidade” e dos estudantes atendidos

Este questionário foi desenvolvido como um dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa de Mestrado em Educação intitulado: “PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO E DO CONJUNTO DE PROCESSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR” sob orientação da Profª. Drª. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, com o objetivo geral de “Analisar o perfil do(s) profissional(is) que atua(m) na equipe dos núcleos de acessibilidade, frente ao atendimento das necessidades educacionais do estudante com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior”.

Através deste questionário, composto de questões abertas, busca-se identificar o(s) servidor(es) do núcleo, responsável(is) pelo atendimento das demandas/necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, procurando constituir o perfil da equipe de trabalho, identificar as funções de cada servidor da equipe e localizar o(s) sujeito(s) da pesquisa, que então, será(ão) convidado(s) a participar de uma entrevista narrativa. Você levará cerca de 30 minutos para sua realização.

A resposta a este questionário pressupõe seu consentimento em participar desta etapa da pesquisa, lembrando que durante 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 (natanapozzer@gmail.com ou silviamariapavao@gmail.com) ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (Universidade Federal de Santa Maria/CAMPUS SEDE - Av. Roraima nº 1000, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Santa Maria - RS, CEP: 97105-900, tel (55) 3220-8000.

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, bem como as possíveis imagens utilizadas. Sua participação é de extrema importância para a realização da pesquisa e para a área da Educação Especial.

Desde já, agradecemos a sua atenção, participação e aguardamos seu retorno até o dia 03/02/2017.

Acadêmica do mestrado: Natana Pozzer Vestena
Profª Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Endereço de e-mail *

Sua resposta

Li o Termo de Consentimento desta pesquisa e estou ciente das informações nele descritas *

Aceito participar desta pesquisa

Quais as deficiências apresentadas pelos estudantes neste Núcleo, até o ano de 2016? E quais suas respectivas demandas? Indique: Deficiência do estudante; Demanda(s); e outras informações que julgar importantes. Considera-se pessoa com deficiência " [...] aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade" (BRASIL, 2008), comprovada sua deficiência a partir de laudo médico e CID, conforme preveem os editais para reserva de vagas destinadas a cotas para pessoa com deficiência. *

Sua resposta

Quantos servidores há no setor do Núcleo? *

Sua resposta

Qual a formação – inicial (graduação) e continuada (pós-graduação, cursos de extensão e capacitação, com objetivo de aperfeiçoar conhecimentos, competências e habilidades necessários à atividade profissional) – de cada um destes servidores, as respectivas instituições formadoras e ano de conclusão? Indique: Nome do servidor; Formação inicial; Formação continuada; e outras informações que julgar importantes *

Sua resposta

Qual o cargo e a função que cada servidor desempenha frente as demandas dos estudantes? Indique: Nome do servidor; Cargo; Função; e outras informações que julgar importantes *

Sua resposta

Que tipos de recursos humanos estão disponíveis para as demandas de acessibilidade (arquitetônica e urbanística, na informação, no transporte e na comunicação, instrumental, tecnológica) dos estudantes com deficiência? *

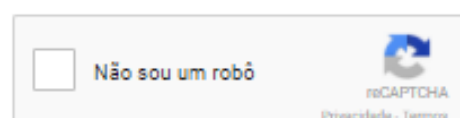
Sua resposta

Como os estudantes com deficiência chegam ao núcleo? *

Sua resposta

Quais as demandas educacionais apresentadas pelos estudantes com deficiência até então? *

Sua resposta



APÊNDICE B – Entrevista narrativa – Fase de preparação e possíveis questionamentos da quarta fase - direcionada ao profissional que atua no atendimento das necessidades específicas do estudante com deficiência

Preparação:

Gostaria de iniciar agradecendo sua participação na pesquisa e deixa-lo(a) à vontade para narrar acontecimentos, histórias, aquilo que lhe for significativo envolvendo a temática de pesquisa. Afim de que você tenha um caminho para sua fala pode contar-me inicialmente sobre o **seu trabalho** aqui no núcleo – o que faz, como acontece o processo de atendimento, histórias específicas sem citar nomes; sobre a **sua formação inicial e continuada** – que habilidades e competências tu desenvolveu, ou não, ao longo dela; suas **experiências de trabalho aqui e noutros locais** – que habilidades e competências você desenvolveu, ou não, ao longo dela; com que **deficiências você já trabalhou** no núcleo e noutros lugares (sempre mencionar onde quando for citar) até o momento; quais **recursos de acessibilidade** os estudantes com deficiência, no núcleo e outros locais, utilizavam; como você age diante deste **recursos**; como tu compreende o **atendimento das necessidades educacionais específicas** do estudante com deficiência na Educação Superior e o que tu pensa sobre as Universidades como esta, se estão **prontas para receber** o estudante com deficiência, em relação ao acesso, permanência e conclusão; como você compreende a **sua participação no processo de inclusão** do estudante com deficiência; através de que **processos e práticas** você acredita que o estudante com deficiência possa ser incluído na Educação Superior; considerando as deficiências dos estudantes que podem estar ingressando na Educação Superior, você se considera apto à realizar algum atendimento com – estudantes com deficiência: visual, cego, autista, surdo usuário de Libras, surdo usuário de implante ou aparelho auditivo, surdo que realiza leitura labial, intelectual, motora ou outros casos – e como seria esse atendimento, ou como é ou foi (alguma experiência), que recursos você utilizaria ou utiliza e caso você não se considere apto em algum caso pode não responder ou expressar-se também; o que você pensa em relação a um **profissional, ou algum setor responsável pelo processo de inclusão** do estudante com deficiência na Educação Superior; como você percebe o estudante com deficiência na Educação Superior; você considera importante que, como profissional que atende o estudante com deficiência, você desenvolva em suas práticas para com ele, além dos conhecimentos acadêmicos adquiridos, habilidades de abordagem humanista - como a **empatia**, a **consideração**

incondicional positiva (aceitação do outro como ele é, respeitando-o), **confiança** (sendo aquilo que se é), **autenticidade** (profissional verdadeiro, autêntico consigo mesmo), **self** (como a busca contínua do seu aperfeiçoamento pessoal), **congruência** (ser autêntico em relação ao seus pensamentos, a ser sincero e verdadeiro), **tendência à auto atualização** (motivação humana em busca de desenvolvimento, amadurecimento) e **princípio da não-diretividade** (onde o ambiente para aprendizagem deve ser agradável, estimulando o interesse pelo conteúdo, comprometimento do aluno) - mais precisamente da teoria Rogeriana; por parte do estudante com deficiência, você acha importante que desenvolva habilidades de abordagem humanista Rogeriana; durante sua formação inicial e continuada, atualmente você pensa que seria necessário se especializar/aperfeiçoar/atualizar para atender às necessidades educacionais referentes ao estudante com deficiência que ingressam nesta instituição e; que recursos e práticas você tem utilizado para o atendimento destes estudantes.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Perfil dos profissionais da rede de educação especial: descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na Educação Superior

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9622. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-970 – Santa Maria - RS

Local da coleta de dados: Núcleos de Acessibilidade, Universidade Federal de Santa Maria.

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa “Perfil dos profissionais da rede de educação especial: descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na Educação Superior”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar o perfil do(s) profissional(is) que atua(m) na equipe dos núcleos de acessibilidade, frente ao atendimento das necessidades educacionais do estudante com deficiência nas Instituições Federais Educação Superior.

Acreditamos que ela seja importante porque, ao acompanhar a demanda de estudantes com deficiência com especificidades educacionais a serem atendidas no âmbito do ES, pressupõe-se também, a necessidade de profissionais capacitados, com competências e habilidades específicas, para trabalhar as necessidades educacionais específicas de cada um. Pensando nestas demandas e na conclusão (com a participação no processo de inclusão, envolvendo a autonomia e alcance de objetivos com satisfação) em cursos, por parte dos estudantes com deficiência, oferecendo-os oportunidades de desenvolvimento educacional e profissional, é que justifica-se esta pesquisa, relacionada aos profissionais que trabalham com eles, em núcleos de acessibilidade (também com outras denominações) ou em conjunto com professores das IFES do RS, onde há cotas para estes, e sua formação/capacitação profissional frente as demandas do estudante.

Para sua realização será feito o seguinte: dentre as etapas que envolvem este núcleo está uma análise documental, de documentos nacionais e legais; questionário online com perguntas abertas, a fim de descrever a equipe de trabalho deste núcleo, a demanda de estudantes e identificar o sujeito da pesquisa, que será entrevistado; e por fim, a entrevista narrativa, procurando analisar a formação inicial e continuada do sujeito da pesquisa. Sua participação constará de responder a um questionário online, com questões abertas e a uma entrevista narrativa.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: sentir-se incomodado com alguma pergunta da entrevista. Os benefícios que esperamos com a sua participação neste estudo referem-se à contribuição na área da Educação Especial, na sua formação inicial e continuada, no processo de inclusão do Educação Superior e de profissionais desta área neste contexto, possibilitando a (re)construção das práticas formativas e de políticas públicas para a inclusão no ES.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada inicialmente pela própria pesquisadora, que poderá esclarecer qualquer tipo de dúvida referente a sua participação, orientando, quando necessário, a busca de outros profissionais no que se refere a situação que tenha ocasionado o problema, como orientação ou atendimento psicológico. 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.

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. Também serão utilizadas imagens.

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

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, _____

APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Perfil dos Profissionais da Rede de Educação Especial: Descrição da Formação e do Conjunto de Processos e Práticas na Educação Superior

Pesquisadora responsável: Professora Dr^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: PPPG/UFSM

Telefones para contato: (55) 99786675 (55) 32209622

Local da Coleta de dados: Núcleos de acessibilidade das Universidades Federais do RS.

Contato: silviamariapavao@gmail.com. Fone: 55-99786675, Avenida Roraima, 1000 – Prédio 16, sala 3169. Bairro Camobi CEP: 97105-900- Santa Maria – RS

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de questionário e entrevista, ambos realizados com servidores da Universidade Federal de Santa Maria, da Universidade Federal do Pampa/Campus Bagé e da Universidade Federal do Rio Grande. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., e recebeu o número Caae

Santa Maria, 10 agosto de 2016.

Assinatura do pesquisador responsável.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de tradução do Resumo

DECLARAÇÃO DE TRADUÇÃO

Eu, Athos Cerezer Kolberg, portador do Documento de Identidade nº 6086846034, graduado em Letras Inglês licenciatura, declaro para os devidos fins e efeitos que me responsabilizo pela tradução em inglês do resumo da presente dissertação intitulada “PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO E DO CONJUNTO DE PROCESSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, de autoria de Natana Pozzer Vestena, e que os direitos autorais a ele referentes se tornarão propriedade exclusiva da autora, vedada qualquer reprodução, total ou parcial, em qualquer outra parte ou meio de divulgação, impressa ou eletrônica, sem que a prévia e necessária autorização seja solicitada e, se obtida, conste o competente agradecimento à mesma.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Santa Maria, 29 de Agosto de 2017.

Athos Cerezer Kolberg

ANEXO B – Declaração de correção ortográfica

DECLARAÇÃO

Eu, Tatiane dos Reis Costa, RG 1090148329, graduada em Letras Português e Literaturas da língua Portuguesa com Habilitação em Licenciatura, declaro ter realizado a análise e correção ortográfica da Dissertação tendo como título: “PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO E DO CONJUNTO DE PROCESSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR” da aluna Natana Pozzer Vestena, apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial

Por ser verdade firmamos o presente.

Santa Maria, 04 de setembro de 2017.

Tatiane dos Reis Costa
Licenciada em Letras