



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Paula Lidiane Cezar Pereira

**GESTÃO: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR
FRENTE AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Santa Maria, RS, Brasil

2018

Paula Lidiane Cezar Pereira

**GESTÃO: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR
FRENTE AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Monografia de Especialização apresentada ao Curso Presencial de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS
2018.

Paula Lidiane Cezar Pereira

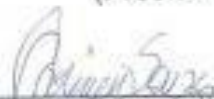
**GESTÃO: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR
FRENTE AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Monografia de Especialização apresentada ao Curso Presencial de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **especialista em Gestão Educacional**


Aprovado em 23 de agosto de 2018:



Silvia Maria de Oliveira Pavão, Prof.^a, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Carmen Rosane Segatto e Souza, Prof.^a Ms.^a. (UFSM)



Morgana Christmann, Prof.^a, Ms.^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois foi Ele quem me deu força e coragem para continuar caminhando em um percurso no qual, muitas vezes, me senti perdida. Obrigada Deus por não ter desistido de mim.

Agradeço ao meu marido, que compartilhou e viveu comigo momentos difíceis, mas também tomados como aprendizado.

Agradeço a professora doutora Silvia Maria de Oliveira Pavão, essa pessoa incrível que compartilhou comigo seus conhecimentos, mostrando-me outros olhares. É mais que um privilégio tê-la como orientadora, não me cabe palavras para dizer o quanto ela é importante para mim.

Agradeço à UFSM, minha escola, pois, por meio dela, pude realizar alguns sonhos, minha graduação e agora a especialização.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha caminhada.

Um agradecimento especial às doutorandas Morgana e Carmen pelas orientações, sugestões e contribuições, fundamentais para finalização desse trabalho.

Agradeço ao grupo de estudos pelas discussões suscitadas e aprendizagem.

Mãe, sei que pouco sabe da minha caminhada, mas lhe agradeço por ter me dado a oportunidade de existir. Amo você.

*Quanto aos próximos passos,
vamos indo,
até onde,
só Deus sabe.*

RESUMO

GESTÃO: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR FRENTE AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORA: Paula Lidiane Cezar Pereira
ORIENTADORA: Silvia Maria de Oliveira Pavão

O objetivo deste trabalho foi conhecer a produção científica na área da gestão pedagógica em uma instituição de Ensino Superior, referente à temática da gestão, na tentativa de identificar estratégias pedagógicas que vêm sendo realizadas para o público-alvo da educação especial. É um estudo qualitativo do tipo bibliográfico. Com os achados da pesquisa, constatou-se, a partir da análise de conteúdo pela técnica de categorias temáticas (Bardin, 2010), que tanto nos documentos institucionais, quanto nos trabalhos científicos selecionados, foram encontrados dados voltados a garantir a inclusão do público alvo da Educação Especial no Ensino Superior. A presença desses dados, entretanto, não confere a plena participação dessas pessoas nos espaços de aprendizagem, considerando que, para a aprendizagem, as estratégias pedagógicas precisam ser desenvolvidas e implementadas continuamente. Em conclusão, a garantia da inclusão educacional, nos espaços universitários, depende, em grande medida, dos processos de gestão.

Palavras-chave: Gestão. Educação Superior. Inclusão. Público-alvo da Educação Especial.

ABSTRACT

MANAGEMENT: INCLUSION IN HIGHER EDUCATION FACING THE TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION

AUTHOR: Paula Lidiane Cezar Pereira
ADVISOR: Silvia Maria de Oliveira Pavão

The objective of this work was to know the scientific production in the area of pedagogical management in an institution of Higher Education, referring to the management theme, in an attempt to identify pedagogical strategies that are being carried out for the target audience of special education. It is a qualitative study of the bibliographic type. Based on the content analysis by the technique of thematic categories (Bardin, 2010), it was found that in the institutional documents, as well as in the selected scientific works, data were found to ensure the inclusion of the target audience of Special Education in Higher Education. The presence of these data, however, does not confer the full participation of these people in the learning spaces, considering that, for learning, pedagogical strategies need to be developed and implemented continuously. In conclusion, the guarantee of educational inclusion in university spaces depends to a great extent on the management processes.

Keywords: Management. College education. Inclusion. Target Audience of Special Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Primeira etapa do processo de coleta de dados.....	19
Quadro 2- Palavras-chave dos 289 trabalhos levantados.....	20
Quadro 3- Trabalhos selecionados.....	21
Quadro 4- Taxonomia barreiras atitudinais.....	45
Quadro 5- Refere se as potencialidades e fragilidades originárias da análise...61	

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Normas Técnicas Brasileira
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ÂNIMA	Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação
DERCA	Departamento de Registro Acadêmico
EAD	Educação a distância
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDUS	Plano de Desenvolvimento das Unidades
PPP	Projeto Político Pedagógico
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
TA	Tecnologia Assistiva
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DOCUMENTOS LEGAIS QUE O AMPARA NA TENTATIVA DE GARANTIR SUA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	12
1.1 Alguns marcos importantes nessa caminhada da luta por direitos do público-alvo da Educação Especial.....	14
1.2 Gestão numa perspectiva inclusiva.....	16
2 MÉTODO.....	18
2.1 Análise de Conteúdo de Bardin.....	25
3 ANÁLISE TEMÁTICA CATEGORIAL	27
3.1 Educação Superior e a Educação Especial: perspectiva inclusiva.....	33
3.2 Gestão da UFSM na Atualidade.....	36
3.2.1 UFSM na perspectiva inclusiva: documentos normativos.....	36
3.3 Apoio Institucional da UFSM: Órgãos.....	39
3.4 Avaliação Institucional: Tipos e Funcionalidade.....	41
3.5 Ensino Superior: Estratégias Pedagógicas de Competência da Gestão.....	41
3.5.1 Acessibilidade.....	42
3.5.1.1 <i>Barreiras Atitudinais e Comunicacional.....</i>	<i>45</i>
3.5.1.2 <i>Barreira Arquitetônica</i>	<i>51</i>
3.5.1.3 <i>Barreira Metodológica</i>	<i>52</i>
3.5.2 Ações inclusivas.....	52
3.5.3 Adaptações e flexibilizações.....	55
3.6 Contribuições sobre implicações da formação vistas na prática	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	65

INTRODUÇÃO

Este trabalho efetiva-se como proposta para obtenção do título de especialista em Gestão Educacional. A temática suscitada nele trata de compreender a organização estratégica que a gestão de uma Instituição de Ensino Superior dispõe, para atender o público-alvo da Educação Especial.

A gestão tem um papel importante dentro de um sistema/instituição, sendo ela responsável pela organização de tais espaços. Dentre a gama de atribuições competentes a ela, destacam-se: “gerenciar”, planejar e organizar tais espaços (SILVA, 2007). Pode-se inferir, então que a gestão é o “fio condutor” de sistemas/instituições, sendo ela a responsável por colocar em “ordem” um determinado espaço, a fim de atingir os seus objetivos estabelecidos.

Partindo da compreensão inicial do que vem a ser gestão, tal palavra, inserida em um determinado contexto, tem o poder de geri-lo. Olhando para o objeto de estudo, tem-se a necessidade de questionar a organização do espaço, a Instituição de Ensino Superior Universidade Federal de Santa Maria-, RS, frente ao público-alvo da educação especial.

Ao longo dos tempos, tais pessoas estiveram expostas aos mais diversos tratamentos, porém, atualmente, vêm conquistando espaços. Dentre as ‘conquistas’, destacam-se o acesso ao Ensino Superior por força da legislação vigente (BRASIL, 2013; 2016). Inicialmente, essa realidade tem origem nas mobilizações desencadeadas por essas pessoas e, depois, ganhou força com a publicação dos documentos de inclusão educacional. Dentre esses documentos que discutem a realidade dessas pessoas, destacam-se a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); a Portaria nº 1.679 de 1999 (BRASIL, 1999), que trata da temática da acessibilidade; a propulsão com o Programa Incluir, concebido pelo Ministério de Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), concretizado pela Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008); a Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e reafirma a definição do público alvo da Educação Especial; a Lei nº 13.409 de 2016 (BRASIL, 2016), que altera a Lei nº

12711 de 2012 (BRASIL, 2012) e estabelece o prazo de 10 anos para as instituições de Ensino Superior se adequarem e garantirem a inclusão de todos. Tais documentos serão discutidos de forma mais intensa no decorrer dos capítulos.

A gestão, para conseguir atender a todas as esferas que compõem um sistema/instituição, organiza-se em níveis, cada qual pelas suas competências. Nesse estudo, o enfoque será dado à gestão pedagógica. Compreende-se a gestão pedagógica como aquela que organiza e delinea o sistema educacional e trabalha na elaboração e na execução de projetos pedagógicos, buscando, assim, garantir a melhoria da qualidade educacional. Olhando para o Ensino Superior, que é o contexto a ser compreendido, configura-se o problema da pesquisa: **como a gestão pedagógica, dentro desta instituição Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vem se organizando frente ao público-alvo da educação especial?**

O presente estudo justifica-se ao focalizar a produção científica e a prática pedagógica estabelecidas na Instituição de Ensino Superior (UFSM), frente ao público-alvo da educação especial. Decorre dessa relação entre a produção e a prática, surgem questionamentos acerca dos distanciamentos e das proximidades entre a atuação e os discursos vigentes no campo da inclusão educacional. Associadas a essas questões, as discussões e as reflexões em torno das políticas de inclusão só vêm a adensar ainda mais a importância do estudo.

Este trabalho tem como objetivo conhecer a produção científica na área da gestão pedagógica na Educação Superior relacionada ao público-alvo da educação especial. Olhou-se para a produção acadêmica da UFSM, referente a temática gestão na tentativa de identificar estratégias pedagógicas que vêm sendo realizadas frente ao público-alvo da educação especial.

Esse estudo estrutura-se numa linha de organização remetida a capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se os conceitos teóricos, organizados a partir de dois subtítulos: “Alguns marcos importantes nessa caminhada da luta por direitos do público-alvo da educação especial” e “A gestão numa perspectiva inclusiva”.

No primeiro subtítulo, lança-se o olhar para os documentos legais que visam garantir os direitos do público-alvo da educação especial, sendo esses: a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que proclama o direito à educação e as garantias para a permanência dessas pessoas nessas instituições; no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

(BRASIL, 2008), que traz, como obrigatoriedade, a inclusão desse público no Ensino Regular e, também, o redefine; a Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), em que se destacam alguns artigos, como o artigo 28, que trata das ações para garantir o acesso à educação; o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que propõe ações a garantirem o acesso pleno desse público às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); e a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que já levantava discussões referentes ao público-alvo da educação especial. O segundo subtítulo aborda alguns conceitos sobre gestão para melhor compreensão dessa dinâmica.

O segundo capítulo refere-se ao método utilizado para construção deste trabalho. Trata, portanto, de uma pesquisa qualitativa com características do tipo bibliográfica. Os materiais de análise se constituíram com o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações – Capes no período de 2013 a 2016. Já o terceiro capítulo apresenta a análise do tipo temática categorial, ordenando em categorias os dados coletados. Por fim, o quarto capítulo, denominado considerações finais, procura responder aos objetivos pautados no estudo, ao mesmo tempo em que aponta pistas para estudos futuros.

1 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DOCUMENTOS LEGAIS QUE O AMPARA NA TENTATIVA DE GARANTIR SUA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que “*Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*”, apresenta quem são os alunos público-alvo da educação especial

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

O público-alvo da educação especial, no contexto atual, encontra-se legalmente definido na Lei Nº 13. 146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Esta institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e considera a pessoa com deficiência como

Art. 2º [...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O público-alvo da educação especial, ao longo dos tempos, estivera exposto aos mais diversos tratamentos, indo da exclusão total, isto é, da privação do convívio social à realidade mais atual que é a sua inclusão em diferentes espaços (LOCKMANN; HENNING, 2010). Quando essas pessoas chegam ao Ensino Superior, surge o desafio da inclusão frente a um universo complexo de uma organização curricular e os conteúdos específicos das áreas do conhecimento.

A Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em seu art. 30, aponta as orientações necessárias que possibilitam o acesso do público-alvo da educação especial ao Ensino Superior. O processo seletivo para o ingresso e a permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, as públicas e as privadas, deve adotar as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

O direito à educação é garantido por lei a todos e ao público-alvo da educação especial. Esses se estendem a todos os níveis de ensino, cabendo às instituições se mobilizarem em prol dessas pessoas por meio de oferta de recursos humanos, materiais pedagógicos adequados às singularidades de cada indivíduo, como também acessibilidade espacial. Em relação ao amparo legal de tais direitos, destaca-se o art. 27, da lei nº13.146 de 2015 (BRASIL, 2015):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A educação como um direito de todos, em sua organização, deve contemplar práticas inclusivas nos diferentes níveis de ensino, a fim de garantir que todos os alunos, incluindo o público-alvo da educação, tenham acesso ao ensino e à

aprendizagem de qualidade, que se faz por meio da provisão de recursos das mais diversas ordens, adequados às características do alunado.

1.1 ALGUNS MARCOS IMPORTANTES NESSA CAMINHADA DA LUTA POR DIREITOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que trata dos “*Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*”, é um marco internacional importante na luta pela garantia do acesso à educação do público-alvo da educação especial. Este documento proclama o direito à educação e às garantias para a permanência dessas pessoas nas instituições. Cabe aos órgãos competentes investir e priorizar os sistemas educacionais para melhor atendê-los, como se verifica no seguinte discurso: “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou de suas dificuldades individuais” (BRASIL, 1994).

No Brasil, um marco importante, sem desconsiderar os demais, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois, por meio dela, lança-se outro olhar para o público-alvo da educação especial, começando pela sua identificação ao contexto educacional que esses passam a compor.

No que tange à gestão das instituições referentes à organização pedagógica para atender o público-alvo da educação especial, conta-se com o apoio dos órgãos competentes que devem prover recursos financeiros para garantir a inclusão dessas pessoas no Ensino Superior. A Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), no artigo 28, enumera as diversas ações de responsabilidade do governo, que devem ser garantidas, como forma de comprometimento com esse público, a fim de garantir o direito ao acesso à educação. Dentre as ações de competências, destaca-se: “I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015).

Outro documento importante que vem a somar, a fim de garantir a inclusão no Ensino Superior do público-alvo da educação especial, é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). Esse programa, por meio do

incentivo à criação de espaços que visam oferecer serviços de apoio, centra ações e práticas inclusivas, são os ditos núcleos. Nesse sentido,

[...] propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013).

A existência desses documentos é o resultado da luta do público-alvo da educação especial na tentativa de garantir os seus direitos. E, em se tratando do processo de ensino e de aprendizagem, estes só se tornam possíveis por meio da disposição de materiais adequados as singularidades dessas pessoas. Alguns serviços e recursos que devem ser providos pela IFES, na tentativa de garantir a inclusão dessas pessoas nesse espaço, são:

[...] o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2013).

Como se confirma no discurso acima, é de responsabilidade das instituições prover as adequações necessárias para atender o público-alvo da educação especial que deixa de ser meros discursos, e passa a ser atuante/participante/estudante dessas instituições de Ensino Superior, a fim de garantir o ensino e a aprendizagem dessas pessoas. A gestão desse espaço deve ser pensada e organizada para atender esse público

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

Garantir o acesso e a conclusão do ensino superior é de competência das instituições. Cabe intuições elas se organizarem para atender a todos, independentemente das especificidades de cada indivíduo. Nesse sentido, não compete ao estudante se ajustar à instituição, mas, ao contrário, é a instituição quem deve se adequar às condições dos alunos. É responsabilidade da instituição e de sua gestão prover recursos acessíveis, no intuito de garantir ensino e a aprendizagem a todos.

1.2 GESTÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Gestão envolve organização e tomada de decisão. Na gestão de um sistema numa perspectiva inclusiva, faz-se necessário o envolvimento de todos profissionais que a compõe, objetivando minimizar as situações que não correspondem ao perfil inclusivo. Nesse sentido,

A gestão implica um ou mais interlocutores, com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos (CURY, 2002, apud FERREIRA, 2006, p.36).

O público-alvo da educação especial, em seu processo educativo, esteve exposto às diversas intervenções. Na atualidade, esse público vem conseguindo se destacar em diferentes níveis de ensino, pode-se dizer que é o resultado do esforço individual e das conquistas políticas que visam garantir o acesso à educação, que é um direito legalmente garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

O discurso que vem dominando o contexto atual é a gestão pensada e desenvolvida de forma coletiva e entendida como gestão democrática. Nesse sentido, Amaral (2005, p. 96) destaca que “as experiências mais modernas nos falam da participação na construção de projetos coletivos como garantia de sucesso dos mesmos”. Falando, ainda, sobre a gestão democrática

[...] como princípio da educação nacional, presença obrigatória e instituições escolares, é a forma-não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da

sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (CURY, 2005, p.17).

Ainda sobre a dinâmica de gerir uma instituição democraticamente para que esta consiga dar conta da diversidade que a compõe, é necessário “[...] criar condições de respeito mútuo, criar condições de aprendizagem para todos [...], respeitando as diferenças e trabalhando-as em benefício deles mesmos” (AMARAL, 2005, p.98). Ainda nessa linha de pensamento

A promessa de um futuro fértil no âmbito acadêmico se iniciará quando os próprios gestores escolares forem capazes de gerir os conhecimentos produzidos e as informações armazenadas de forma que a instituição seja capaz de incorporá-los e aplicá-los para o desenvolvimento em três níveis: individual, organizacional e social, partindo do pressuposto de que todo educador, docente ou gestor, precisa ser um pesquisador de sua prática pedagógica imediata e ir até as raízes do conhecimento, construindo uma fundamentação teórica de qualidade (CHRISTÓVAM, 2006, p.176).

Christóvam (2006) corroborando a questão, afirmando que todos os gestores e docentes devem ser pesquisadores de suas práticas. Esse exercício de fazer do campo de trabalho um campo de investigação, sustentado por uma base teórica, permite qualificar tais práticas exercidas em determinado espaço.

2 MÉTODO

O presente estudo tem como foco principal a qualidade das informações a serem obtidas. A metodologia caracteriza-se como a abordagem qualitativa, pois

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p.21).

O desdobramento deste trabalho foi realizado a partir das características da pesquisa do tipo bibliográfica que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e de artigos científicos (FONSECA, 2002). “Os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa referem-se a investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema” (GIL, 2007, p. 44).

Na primeira etapa, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES no período 2013 a 2016. No processo de investigação, foram utilizados como descritores: “gestão”, “educação superior”, “educação especial”, “deficiências” considerando inicialmente resumos e palavras-chave. Desse modo, chegaram-se ao total de 289 trabalhos acadêmicos, 233 Dissertações, 56 Teses (Quadro 1). Os filtros utilizados foram: tipo (teses e dissertações), ano (2013-2016), grande área (Educação), área do conhecimento (Educação Especial), área de avaliação, área de concentração, área/nome do programa e instituição (UFSM).

Justifica-se o mapeamento dos últimos quatro anos, em vista da atualidade dos trabalhos selecionados, considerando também o interstício quadrienal de avaliação dos Programas de Pós-Graduação que alimentam o Catálogo de Dissertações e Teses da Capes.

No processo de filtragem, optou-se por selecionar as produções realizadas na Universidade Federal de Santa Maria-RS, pois essa instituição possui curso de formação na área de gestão educacional nos níveis *latto* e *stricto sensu*.

Após o levantamento inicial, foi realizada a leitura de títulos, de resumos e de palavras-chave para verificar quais os trabalhos estavam em consonância com os objetivos do estudo. Nessa etapa, foram excluídos aqueles que não correspondiam ao objetivo do estudo e, assim, permaneceram apenas seis dos 289 trabalhos levantados. (Quadro1).

Quadro 1- Primeira etapa do processo de coleta de dados

Ano	2013	2014	2015	2016	Total /ano
Tese	11	10	17	18	56
Dissertação	57	69	58	49	233
Total/ano/tipo de estudo	68	79	75	67	289

Fonte: A tabela foi construída por Pereira (2018); os dados referem-se à primeira etapa “processo de coleta de dados”, realizado no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes.

O processo de seleção dos 289 trabalhos, que culminou em seis, passou pela análise temática de que os títulos dos estudos propuseram, realizando a contagem do número de vezes em que as palavras se repetiam nas palavras-chave dos estudos (Quadro 2). Permaneceram, então, os estudos que continham as seguintes palavras: Narrativas – 03; Formação Docente – 03; Trabalho Docente – 03; Trabalho – 04; Docência- 04; Educação Especial- 5; Educação – 06; Formação de Professores- 09 (DISSERTAÇÃO 01, 2013). Avaliação -03; Governamentalidade- 3; Educação Especial- 03; Inclusão- 03; Educação – 04; Educação Superior – 05; Políticas Públicas – 06; Formação de Professores -09 (DISSERTAÇÃO 02, 2014); Políticas Públicas – 03; Formação de Professores- 06; Educação – 06 (DISSERTAÇÃO 03, 2015). Formação de Professores – 03; Ensino Superior- 03; Políticas Públicas – 03; Inclusão Escolar – 04; Educação Especial- 07 (DISSERTAÇÃO 04, 2016). Formação de Professores – 02 (TESE, 2013); Formação de Professores – 02; Formação Docente – 02 (TESE 01, 2014); Formação de

Professores- 02; Formação- 02; Políticas Educacionais – 02 (TESE 02, 2015). Educação - 2; Inclusão escolar- 2; Educação especial- 2; Formação de professores- 2; Ensino superior - 5 (TESE 03, 2016). Olhando para as palavras-chave, foi possível identificar por meio da contagem das que mais se repetiram e de onde vem centrando as discussões acadêmicas direcionadas a inclusão destacam-se: Formação de professores (35); Educação Especial (17); Educação (16); Políticas Educacionais (12); Ensino Superior (8); Inclusão Escolar (06); Formação Docente (05). Assim, após destacar as palavras-chave que mais se repetiam e essas, deram origem as subcategorias que foram discutidas no presente trabalho.

Quadro 2 - Processo de ordenação das palavras-chave dos 289 trabalhos levantados

Palavras-chave	2013	2014	2015	2016
Dissertações	Narrativas (3) Formação docente (3) Trabalho (4) Docência (4) Educação especial (5) Educação, (6) Formação de professores (9)	Avaliação (3) Governamentalidade (3) Educação especial (3) Inclusão (3) Educação (4) Educação superior (5) Políticas públicas (6) Formação de professores (9)	Políticas públicas (3) Formação de professores (6) Educação (6)	Formação de professores (3) Ensino superior (3) Políticas públicas (3) Inclusão escolar (4) Educação especial (7)
Teses	Formação de professores (2)	Formação de professores (2) Formação docente (2)	Formação de professores (2) Formação (2) Políticas educacionais (2)	Educação (2) Inclusão escolar (2) Educação especial (2) Formação de professores (2) Ensino superior (5)

Na segunda fase da coleta de dados, foram lidos os resumos e as palavras-chave dos trabalhos, totalizado seis trabalhos (Quadro 1).

Quadro 3 - Trabalhos selecionados: focalizando o material de análise

(continua)

Título/referência do estudo	Resumo	Palavras-chave
<p>A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância</p> <p>Lorensi, Vanise Mello Dissertação 2014</p>	<p>Objetivo: analisar como o Curso de Graduação em Educação Especial na modalidade da Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Maria possibilita ações inclusivas para seus estudantes com deficiência. A EaD pode ser inclusiva para qualquer estudante...a EaD pode ser favorecida pelo uso das tecnologias da informação e comunicação...</p>	<p>Estudante com deficiência Educação a distância Educação superior</p>
<p>Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo da educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias</p> <p>Silva, Mariane Carloto Dissertação 2016</p>	<p>Objetivo geral conhecer como os processos de (re) conhecimento e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorrem nos cursos de graduação com vistas a contribuir com a aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes. Constatou-se que este (re) conhecimento dos estudantes carece de certa apropriação de conhecimentos.</p>	<p>Educação Especial. Educação Superior. Adaptações Curriculares. Terminalidade específica. Complexidade</p>

Quadro 3 - Trabalhos selecionados: focalizando o material de análise

(continuação)

<p>Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária</p> <p>Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro Tese 2014</p>	<p>Objetivo de tencionar a política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender os efeitos desse processo na docência universitária. A presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência.</p>	<p>Inclusão. Educação Superior Educação Especial Deficiência Docência universitária</p>
<p>Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência</p> <p>Bortolazzo, Jessica Colpo Dissertação 2015</p>	<p>Objetivo: compreender como se tecem as relações de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência no contexto da Educação Superior, buscando identificar estratégias psicopedagógicas e os meios de acessibilidade que facilitam esses processos. Os processos de aprendizagem e os de acessibilidade são de caráter essencialmente dinâmico. A Educação Superior vem passando por mudanças, todos esses processos e seus elementos vêm sendo rediscutidos com vistas à garantia da permanência.</p>	<p>Intervenções psicopedagógicas. Educação superior. Acessibilidade. Estudantes com deficiência.</p>

Quadro 3 - Trabalhos selecionados: focalizando o material de análise

(continuação)

<p>O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM</p> <p>Lavarda, Eliane Sperandei Dissertação 2014</p>	<p>A temática que balizou esta pesquisa refere-se às Ações de Permanência quanto ao currículo em cursos da Educação Superior. Foi possível concluir que, apesar dos movimentos em busca da construção de Ações de Permanência solicitadas pelos alunos, elaboradas pelas coordenações de curso e orientadas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM, ainda se faz imperativo: a implantação de políticas institucionais de orientação conjuntas entre a Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, o Núcleo de Acessibilidade e os cursos de graduação quanto às adaptações curriculares; a formação continuada em serviço dos professores da Educação Superior sobre o tema: Educação Inclusiva e orientações gerais quanto ao procedimento para as possíveis Ações de Permanência que se fizerem necessárias.</p>	<p>Inclusão Educação Superior Ações de Permanência no Currículo</p>
--	---	---

Quadro 3 - Trabalhos selecionados: focalizando o material de análise

(conclusão)

<p>Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM</p> <p>Dillenburg, Andreia Inês</p>	<p>A temática que a balizou refere-se à inclusão em cursos de graduação na modalidade a distância e presencial buscando compreender os olhares, ações, desafios e percepções da gestão sobre a inclusão dos acadêmicos que ingressaram na Cota B no período de 2008 a 2014. Com base nos resultados da pesquisa, compreende-se a importância de que sejam empreendidos esforços para promover ações que concretizem, orientem e potencializem as ações inclusivas visando às adequações de acessibilidade, permanência e promoção da aprendizagem.</p>	<p>Inclusão Permanência Educação a distância Ensino superior.</p>
--	--	---

Os trabalhos foram lidos na íntegra e analisados, destacando entre estes, uma tese e cinco dissertações, que discutem a gestão pedagógica no ensino superior frente a alunos público-alvo da educação especial.

A partir dessa leitura, foram extraídas as categorias temáticas: a educação superior, a gestão e o público-alvo da educação especial, as quais são discutidas na

seção quatro, de modo cruzado aos trabalhos científicos selecionados e aos documentos institucionais.

2.1 MÉTODO DE ANÁLISE

A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011, p.51), que consiste em “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e a sua referência”.

A técnica de análise do conteúdo tem a categorização como elemento principal. Sobre a categorização, Bardin (2011, p.147) afirma que trata de “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por uma diferenciação e, seguidamente, por um agrupamento segundo o gênero com os critérios previamente definidos”.

Para a análise dos dados, operou-se com os três polos cronológicos de Bardin (2011, p.125): “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Na pré-análise, realizou-se a sistematização das ideias, a escolha do material de análise, que se fez posteriormente à leitura integral de cada trabalho selecionado, explorando-se assim o material. Nessa etapa, primeiramente, optou-se pela escolha do tema e seu contexto, no caso, olhar para a prática de gestão no ensino superior frente ao público-alvo da educação especial e tomando como *lócus* de pesquisa a UFSM. A escolha por esta instituição deu-se pelo fato de possuir cursos de formação em gestão e ser pioneira na formação de profissionais para atuarem frente a esse público. Optou-se por fazer um levantamento das produções acadêmicas produzidas dentro da instituição e olhar para os documentos da instituição na tentativa de encontrar discursos que digam sobre sua organização frente à inclusão. Chegou-se ao total de seis trabalhos que discutem a temática, esses foram lidos em sua íntegra e deram vida a este trabalho.

Para a organização e o tratamento dos resultados, utilizou-se a análise de conteúdo, considerando-a mais apropriada aos objetivos do estudo.

A interpretação dos resultados nas categorias produziu o resultado final do estudo e as categorias chegadas:

- primeira, “Educação Superior e a Educação Especial: perspectiva inclusiva”.
- segunda, “Gestão da UFSM na atualidade”, dividida em três subcategorias: “UFSM na perspectiva inclusiva: documentos normativos”; “Apoio Institucional da UFSM: Órgãos”; “Avaliação Institucional: tipos e funcionalidade”.
- terceira, “Ensino Superior: Estratégias Pedagógicas de competência da gestão”, dividida em três subcategorias: “Ações inclusivas”; “Adaptações e flexibilizações” e “Acessibilidade”. Esta última se divide em três subseções: *Barreiras Atitudinais e Comunicacional; Barreira Arquitetônica; Barreira Metodológica*.
- quarta, “Implicações da formação vistas na prática”.

3 ANÁLISE TEMÁTICA CATEGORIAL: EDUCAÇÃO SUPERIOR, GESTÃO E PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em vista de ampliar e aprofundar a discussão em torno do material coletado no Catálogo das dissertações e das teses da CAPES, buscou-se conhecer como e de que forma a Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), onde os trabalhos foram desenvolvidos, contempla em seu plano de gestão pedagógica, os direitos ao público-alvo da educação especial.

Consultando o Relatório de Gestão, disponível no site da Instituição Federal de Ensino Superior- UFSM de 2010 a 2014, buscou-se conhecer a sua organização. Encontrou-se a seguinte informação referente ao público-alvo da educação especial, título: “*Criação da Comissão de Acessibilidade e implantação do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social*”

Em 2 de agosto de 2007, foi instituída a Comissão de Acessibilidade, pela Portaria N. 51.345. Com a proposta de estabelecer uma política para garantir os princípios institucionais de democratizar ainda mais o acesso ao ensino superior às populações em situação de desvantagem social e étnico-racial, foi instituído na UFSM o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, por meio da Resolução N. 11/2007, publicada em 3 de agosto de 2007. Dessa forma, estabeleceu-se um sistema de **reservas de vagas para ingresso em que 5% das vagas foram destinadas a pessoas com necessidades especiais**. Esse sistema foi pioneiro no Brasil, já que somente oito universidades adotam esse tipo de reserva de vaga (UFSM, 2010-2014, p.31) [grifo nosso].

A partir dos dados obtidos por meio de Relatório de Gestão da UFSM (2010-2014), percebe-se que a instituição tem direcionado olhares para o público-alvo da educação especial. O acesso garantido por meio da reserva de vagas configura-se como exemplo (BRASIL, 2016). Por ser uma realidade recente o ingresso do público-alvo da educação especial no Ensino Superior, a instituição vem passando por um processo de transformação, isto é, organizacional, em vista disso, encontram-se algumas carências, destaca-se: as orientações relativas às práticas pedagógicas frente a esse público, a fim de evitar situações excludentes.

As primeiras iniciativas de competência da gestão na instituição UFSM frente ao público-alvo da educação especial são para o aluno cota B, quando ingressa nesse espaço.

O DERCA disponibiliza o nome, deficiência e os contatos os estudantes aprovados por Cota B; Núcleo de Acessibilidade encaminha memorando às coordenações de Curso informando o ingresso dos estudantes cotistas especificando a deficiência; Na semana que antecede ao início das aulas o Núcleo de Acessibilidade entra em contato com os estudantes ingressantes no semestre letivo vigente, para agendamento de entrevista inicial; Os estudantes são recebidos pela equipe do Núcleo de Acessibilidade para um contato inicial. Nessa entrevista são apontadas as necessidades em sala de aula, suportes pedagógicos, Atendimento Educacional Especializado (AEE), outros. Caso necessário, o Núcleo de Acessibilidade encaminha novo memorando às Coordenações de Curso, informando sobre as adaptações necessárias para cada estudante (UFSM- NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE, 2018 - on-line).

Ao identificar a necessidade de maior abrangência e a inserção do tema no plano de gestão institucional, consideram-se algumas evidências científicas apresentadas nos trabalhos selecionados. Tais evidências permitem a apontar algumas questões que podem beneficiar os processos de gestão pedagógica na educação superior e, decorrente dessa ação, a melhor aprendizagem do público-alvo da educação especial.

Visando uma melhor compreensão no tocante dessa interpretação, apresentam-se, de forma sumarizadas, as principais contribuições dos estudos selecionados.

Lorensi (2014), no trabalho *“A Inclusão Educacional e Educação Superior: Realidade e Perspectivas na Educação a Distância”*, analisou o Curso de Graduação em Educação Especial na modalidade da Educação a Distância (EAD) da Universidade Federal de Santa Maria, centrado nas ações inclusivas que essa modalidade oferece aos estudantes com deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual se realizaram entrevistas presenciais ou virtuais com os participantes do curso. Os resultados obtidos com o estudo foram: a EAD pode ser inclusiva para qualquer estudante, seja com deficiência ou não; a EAD pode ser favorecida pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação e para os estudantes com deficiência, às tecnologias acessíveis ao computador; a inclusão educacional na educação superior ainda é um desafio tanto no ensino

presencial como na EAD; a inclusão para estudantes com deficiência no Curso de Educação Especial a Distância da UFSM ainda demanda recursos e serviços específicos de acessibilidade; às questões de acessibilidade estão sendo planejadas/organizadas conforme as necessidades das demandas pelos estudantes que ingressam e a EAD foi considerada pelo sujeito com deficiência incluído uma opção viável para a realização do sonho da formação acadêmica em nível educação superior pela flexibilidade dos espaços/tempos.

O estudo de Lorensi (2014) voltou-se às ações inclusivas desenvolvidas na modalidade de ensino à distância. De acordo com os resultados apontados pela autora, percebe-se que a inclusão está atingindo os mais diversos espaços educacionais seja presencial ou seja à distância.

Algumas iniciativas inclusivas vêm sendo desenvolvidas no ensino superior para garantir que o público-alvo da educação especial consiga acompanhar a dinâmica de ensino. Lorensi (2014) traz o uso das tecnologias da informação e da comunicação, recursos que têm o propósito de “facilitar” o acesso às dinâmicas estabelecidas em aula.

A instituição, cenário da pesquisa de Lorensi (2014), apesar de vir desenvolvendo algumas ações inclusivas, precisa prover ações/recursos/estratégias referentes ao público-alvo da educação especial na modalidade EAD, ofertando recursos e serviços específicos, visando a sua acessibilidade.

O estudo de Silva (2016), *“Processos De (Re) Conhecimento Do Estudante Público-Alvo Da Educação Especial Na UFSM: Adaptações Curriculares (Des) Necessárias”*, tem como objetivo conhecer como os processos de (re)conhecimento e de acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorrem nos cursos de graduação, visando contribuir com a aprendizagem e com a conclusão dos cursos pelos estudantes. A pesquisa é exploratória com a abordagem quali-quantitativa, fazendo-se uso de entrevistas abertas e semiestruturadas que foram respondidas pelos coordenadores dos cursos e pelos docentes das disciplinas com o expressivo quantitativo de reprovações (evasão/repetência) de estudantes público-alvo da Educação Especial. O resultado do estudo permitiu constatar que este (re)conhecimento dos estudantes ainda carece de certa apropriação de conhecimentos teóricos e práticos acerca da inclusão educacional, os quais influenciam nas adaptações curriculares, práticas e no estabelecimento das ações

que promovam a aprendizagem e a conclusão dos cursos de todos os estudantes com ou sem deficiência.

O estudo de Silva (2016) coloca a importância de identificar, inicialmente, o público-alvo da educação especial, sendo que, por meio desse, no primeiro contato é possível conhecer o aluno. Essa identificação, inicialmente, possibilitará, levando em conta as características do aluno, traçar as estratégias pedagógicas que atendam as suas singularidades, garantindo, assim, a sua aprendizagem.

A autora destaca, ainda, pensando no cenário educacional atual onde discursa-se sobre temáticas voltadas a inclusão com destaque ao público-alvo da educação especial, tratá-las de forma mais intensa nos centros educacionais formativos (universidades), tentando aliar discussões teóricas a práticas, visando uma melhor compreensão da realidade (SILVIA, 2016).

Pieczkowski (2015), em *“Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior: Efeitos na Docência Universitária”*, propôs tencionar a política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender os efeitos desse processo na docência universitária, e foi orientado pela seguinte questão de estudo: quais os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência na docência universitária? Desta questão, derivaram-se novas perguntas, quais sejam: que movimentos relativos à inclusão acontecem na universidade, no presente? Quais os desafios da profissão docente no contexto de inclusão de estudantes com deficiência? Como acontecem os processos de subjetivação docente decorrentes das políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior? Quais os efeitos da presença de estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas de professores universitários? Realizaram-se entrevistas embasadas por estudo foucaultianos. As considerações finais da autora foram que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência. Os docentes são capturados pelos discursos da inclusão, traduzidos em processos de normalização e em efeitos de subjetivação. O encontro com os estudantes com deficiência permite que o professor reflita sobre os discursos inclusivos, frequentemente reproduzidos de forma mecânica, como se fossem algo natural, inevitável e necessário. Exercer a docência com “o diferente” é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento, atuante na

educação superior, descubra que, mesmo que domine o conteúdo específico e que acumule títulos acadêmicos, isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível.

Pieczkowski (2015) projetou a atuação docente frente ao público-alvo da educação especial e se deparou com uma realidade de exclusão, mas, ao mesmo tempo, com as iniciativas de caráter inclusivo; essas situações têm como fonte geradora, a formação. Percebe-se com isso que a formação é um processo contínuo, em vista do cenário educacional que passa por constantes transformações, o profissional que atua nesse cenário precisa estar se atualizando no mesmo ritmo para dar conta da diversidade e da complexidade apresentada.

Na pesquisa intitulada A *“Intervenção Psicopedagógica na Educação Superior: Acessibilidade aos Estudantes com Deficiência”*, de Bortolazzo (2015), a autora buscou compreender como se tecem as relações de ensino e de aprendizagem dos sujeitos com deficiência no contexto da Educação Superior, buscando identificar estratégias psicopedagógicas e os meios de acessibilidade que facilitam esses processos. Realizou uma pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos da pesquisa os estudantes ingressantes na Universidade Federal de Santa Maria (RS), por meio da denominada Cota B, destinada às pessoas com deficiência. Os instrumentos da coleta de dados foram o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Constatou-se que este estudo possibilitou trazer à tona as questões de acessibilidade e da Psicopedagogia, percebendo suas implicações no processo de aprendizagem.

Bortolazzo (2015) estudou as relações de ensino e aprendizagem e como essas vêm se efetivando na prática universitária de estudantes com deficiência, destacando a importância de criar condições de acessibilidade para se efetivar esse tal processo.

Lavarda (2014), em *“O Currículo e a Inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos Cursos de Graduação da UFSM”*, analisou as ações de permanência necessárias ou não ao currículo dos cursos de graduação para o processo de inclusão de alunos com NEE¹ na Educação Superior. Esse objetivo desdobrou-se em averiguar, junto aos coordenadores de cursos de graduação da UFSM, a existência da realização de ações de permanência em relação ao currículo

¹ “Necessidades educacionais especiais”, termo utilizado pela autora Lavarda (2014) em sua dissertação.

para alunos com deficiência/NEE, ingressos pela ação afirmativa “B”; constatar a procedência dessas ações de permanência e buscar como essas ações, quando ocorrem, são normatizadas e registradas. E, por fim, verificar a eminência de alteração de formação/diplomação causadas pelas ações de permanência realizadas. A abordagem foi qualitativo-descritiva e fez o uso de entrevistas semiestruturadas. O conteúdo das falas demonstrou as várias ações de permanência realizadas a partir de solicitações de alunos e das coordenações de curso, a necessidade de formação dos docentes quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência/NEE; as reflexões acerca das possíveis ações de permanência, quanto ao currículo e à fragilidade do processo de inclusão na universidade, que necessita de políticas institucionais que balizem esse processo. Foi possível concluir que, apesar dos movimentos em busca da construção de ações de permanência solicitadas pelos alunos, elaboradas pelas coordenações de curso e orientadas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM, ainda se faz imperativa a implantação de políticas institucionais de orientação conjuntas entre a Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, o Núcleo de Acessibilidade e os cursos de graduação, quanto às adaptações curriculares e a formação continuada em serviço dos professores da Educação Superior sobre o tema de educação inclusiva e de orientações gerais, quanto ao procedimento para as possíveis ações de permanência que se fizerem necessárias.

Lavarda (2014) centrou o seu estudo na análise das ações de permanência necessárias ou não em relação ao currículo dos cursos de graduação para o processo de inclusão de alunos com NEE na Educação Superior. Apesar de haver um empenho da instituição para garantir a permanência dos alunos, contando com o apoio do Núcleo de Acessibilidade, sente-se a necessidade de políticas institucionais de orientação conjuntas entre a Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, o Núcleo de Acessibilidade e os cursos de graduação, com o intuito de melhor “atender” tais alunos.

A “Inclusão de Alunos com Deficiência nos Cursos de Graduação EAD/UAB/UFSM”, Dillenburg (2015) compreendeu os olhares, as ações, os desafios e as percepções da gestão sobre a inclusão dos acadêmicos que ingressaram na cota B no período de 2008 a 2014. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso que possui como cenário e espaço a Universidade Federal de Santa Maria

e os seguintes cursos de graduação: Educação Especial-Licenciatura Plena Diurno, Educação Especial Noturno, Educação Especial EAD, Pedagogia Diurno, Pedagogia Noturno, Pedagogia EAD, Letras Bacharelado, Letras Português EAD e os setores: Núcleo de tecnologia Educacional-NTE, Núcleo de Acessibilidade, ÂNIMA, PROGRAD e DERCA. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas e coletadas nos setores e cursos. Os sujeitos da pesquisa foram oito coordenadores de curso nas modalidades EAD e presencial, e alunos COTA B e cinco coordenadores de setor.

Durante a coleta de dados, buscou-se mapear o número de alunos ingressantes na instituição pelas ações afirmativas Cota B, na modalidade de Educação a Distância e Presencial; verificar o tempo médio de formação; conferir os números referentes à evasão; compreender como a instituição está abordando as dificuldades dos alunos com deficiência que ingressaram pelas Ações Afirmativas Cota B e se os acadêmicos dos cursos EAD possuem as mesmas condições de permanência dentro da instituição (DILLEMBURG, 2015).

O resultado do estudo constatou que o ingresso destes estudantes influencia na visão sobre as pessoas com deficiência, gerando desafios, ações, incertezas e novas descobertas. Verificou-se também que os entrevistados concordam no que se refere ao direito e à legitimidade destes estudantes que ingressam em espaços acadêmicos (DILLEMBURG, 2015). Com base nos resultados dessa pesquisa, compreende-se a importância de que sejam empreendidos os esforços para promover as ações que se concretizem, se orientem e se potencializem às ações inclusivas, visando às adequações de acessibilidade, de permanência e de promoção da aprendizagem.

Dillenburg (2015) destaca como urgente a necessidade de envolvimento de todos que compõem o cenário institucional, para traçarem as estratégias que atendam e que garantam a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Os destaques dos trabalhos, em cruzamento com as categorias temáticas, permitem compreender que os seis trabalhos selecionados tangenciam a temática em estudo e as categorias selecionadas.

3.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVA INCLUSIVA

[...] na educação superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

A educação especial na perspectiva inclusiva passa a assumir a função de complementar e/ou suplementar. Seus serviços visam a eliminação de barreiras, possibilitando, assim, o acesso, a permanência e a participação de seu público-alvo no ensino superior. A educação especial, entendida como modalidade, e os seus serviços no ensino superior desenvolvem-se em articulação com a gestão da instituição. Essa parceria entre gestão e educação especial possibilita pensar em apoios/estratégias/recursos/serviços mais adequados às especificidades desse público.

Um destaque entre as políticas educacionais é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que dá suporte às questões inclusivas - discurso predominante no contexto educacional atual, no qual a educação especial é o elemento mediador desse processo. Em relação aos serviços de competência da área, que têm alcance transversal, indo da educação infantil ao ensino superior, abrange: orientação, mediação e provimento de recursos voltados a garantir ao PAEE práticas inclusivas.

No que se refere às finalidades da Educação Superior, cenário de investigação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em seu Art. 43, esclarece:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (...); VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996).

De acordo a LDBN, cabe à Educação Superior estimular a criatividade e o senso crítico para uma melhor compreensão da realidade dentro e fora do ambiente educacional. O ensino superior, como espaço formador, tem o desafio, na atualidade, de formar estudantes que foram e são centro de discussões, o público-

alvo da educação especial que, mesmo diante das mais variadas barreiras encontradas, vem conseguindo ingressar nesse nível de ensino.

O ingresso/acesso do PAEE é direito garantido por lei. Nesse sentido, a Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016² (BRASIL, 2016, p.1), “altera a Lei 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”. E, no Art. 7, estabelece o prazo para as instituições de ensino se adequarem de forma a garantir o acesso a todos os alunos nesses espaços.

No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2016, p.1).

Como é colocado pela lei, as instituições de ensino têm um prazo para se adequarem de modo a se constituírem como espaço inclusivo. Cabe destacar que um espaço só é dito inclusivo se contemplar todas as características individuais. A construção desse espaço inclusivo mobiliza recursos, profissionais. Cabe destacar um apoio essencial à educação especial que, por estar envolvida há muito tempo com o PAEE, tem muito a contribuir nessa caminhada. A educação especial em articulação com a gestão da instituição pode juntamente traçar estratégias que visam à eliminação de barreiras das mais diversas ordens.

3.2 GESTÃO DA UFSM NA ATUALIDADE

Alguns escritos registrados nos documentos legais da UFSM que indicam sobre sua forma de gestar.

3.2.1 A UFSM na Perspectiva Inclusiva: Documentos Normativos

Alguns documentos institucionais que dizem sobre a organização da UFSM, bem como de suas práticas frente ao público-alvo da Educação Especial são: o

² Altera a Lei Nº12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Estatuto da UFSM (UFSM, 2014); o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFSM, 2016-2026); o Projeto Político Institucional da UFSM, a Resolução 033/2015, que regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e o cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2015) e a Resolução 002/2017-PROGRAD (UFSM, 2017).

Cabe ressaltar que os documentos institucionais da Universidade Federal de Santa Maria, RS – as resoluções, o regimento, o estatuto – são regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei N°9.394/96 (BRASIL, 1996). O Projeto Político Institucional traça as políticas de ensino, de pesquisa e de extensão, a partir das indicações da comunidade e foca na busca pela educação inclusiva, cidadã, autônoma e empreendedora, na inovação, na permanente qualificação das pessoas, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade. O PPI da UFSM contempla algumas ações voltadas ao PAEE, como a busca pela educação inclusiva, isso demonstra que há um movimento da instituição para garantir práticas inclusivas dentro dela; mesmo que ainda mais presentes nos discursos do que na prática concreta, mostra-se o interesse da instituição em propiciar um espaço inclusivo a todos os seus acadêmicos.

A UFSM compromete-se com a educação e a construção dos conhecimentos para a formação profissional, baseando-se em valores como: “[...] liberdade, democracia, ética, justiça, respeito à identidade e à diversidade, compromisso social, inovação e responsabilidade” (UFSM, 2016-2026). Estabelece, como um dos seus eixos norteadores, a inclusão, o acesso e a acessibilidade e a valorização das pessoas, destacando o desafio e a necessária qualificação dos profissionais atuantes na universidade, assim como nos aspectos arquitetônicos. A temática inclusão é discurso presente na instituição UFSM, vistos na prática e discutidos dentro da sala de aula. Percebe-se com esses movimentos que a instituição demonstra preocupação em garantir acesso a todos os acadêmicos.

No estatuto da UFSM (UFSM, 2010, p. 5), encontram-se escritos que dizem sobre sua gestão, onde se pode identificar como vem se organizando a universidade na atualidade, cabendo destaque o art. 6º, inciso VI, que traz algumas características da instituição, a saber: “[...] flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de utilização dos conhecimentos para novos cursos e programas de

pesquisa”. No estatuto, evidencia-se o discurso frente à inclusão, diz da capacidade de flexibilização frente ao PAEE, no qual se refere ao movimento de adaptações feitas pela instituição, respeitando as características e os ritmos individuais dos alunos. Nesse sentido, a instituição, sua gestão e seus profissionais vêm fazendo algumas adequações para tentar garantir que todos os acadêmicos tenham acesso ao ensino e à aprendizagem de qualidade.

A Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, devido a sua amplitude, abrange perfis e áreas do conhecimento bastante diversas entre si. Cabe destacar que algumas práticas de gestão caracterizam esta instituição como de “caráter público e democrático”, “acompanhamento institucional”, “envolvimento da comunidade universitária”. Inclui-se “a necessidade de planejamento das diferentes unidades universitárias, na forma do que vem se convencionando chamar de Plano de Desenvolvimento das Unidades (PDUs). Os PDUs respeitam as características de cada unidade, devem estar integrados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), uma vez que este é o plano da instituição como um todo” (PDI, 2016-2026).

No que se refere indiretamente ao público-alvo da educação especial, a gestão desta instituição desenvolve as políticas de acessibilidade, visando

[...] estabelecer entre todos os órgãos responsáveis pela acessibilidade na UFSM estratégias de ação em conjunto, entendendo a Política de Acessibilidade como uma política independente e complementar à Política de Assistência Estudantil e criando, no âmbito de atuação específico da Assistência Estudantil, estratégias de fomento à remoção de obstáculos físicos e atitudinais (PDI, UFSM, 2016-2026, p.20).

O plano de desenvolvimento institucional (2016-2026) destaca as diretrizes da política de acessibilidade e, a respeito destas, afirma: ao instituir a “Política Institucional de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria”, cujas diretrizes dão-se à luz da legislação federal em vigor, é uma demanda que orienta as ações de inclusão atualmente.

As ações de inclusão serão as metas de condução das práticas dos demais setores institucionais, tais como as pró-reitorias, departamentos acadêmicos, setores administrativos e demais órgãos internos da instituição. A acessibilidade na UFSM é compreendida a partir das suas diferentes dimensões ou áreas, quais sejam: as áreas da comunicação e informação, arquitetura urbanística e nas edificações, nos transportes e na formação acadêmica e profissional. Vista dessa forma, a acessibilidade atenderá as condições de ingresso, permanência institucional com qualidade e participação social, a formação e a conclusão das metas de

desenvolvimento profissional no que tange a atuação dos estudantes e servidores (PDI, UFSM, 2016-2026, p.33).

O projeto pedagógico institucional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é a parte integrante do plano de desenvolvimento institucional (2016-2026), que traça as políticas de ensino, pesquisa e extensão e, a partir das indicações da comunidade, foca na busca pela educação inclusiva (flexibilidade curricular) e na permanente qualificação das pessoas.

Nos documentos oficiais da instituição, destacam-se algumas questões que caracterizam o tipo de gestão vivida pela universidade, sendo elas: de caráter flexível, respeitando o tempo do aluno, tem-se discussões sobre a temática inclusão que visam ações de acesso, acessibilidade, respeito e qualificação profissional. Essas questões são pensadas e discutidas com o apoio da comunidade. A partir dessas informações obtidas nos documentos normativos da instituição, infere-se que a gestão dessa instituição vem se envolvendo com as questões inclusivas.

A Resolução nº 033/2015 regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e o cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria, dentre as atribuições; pontua-se aqui o Plano de acompanhamento, que objetiva garantir a permanência do aluno na instituição. Sobre esse plano destaca-se o art. 4: “as coordenações dos Cursos [...] deverão informar à Pró-Reitoria de Graduação [...] solicitando a elaboração do Plano de Acompanhamento Pedagógico” (UFSM, 2015). Cabe ressaltar que essa Resolução é de acesso a todos os acadêmicos da instituição e, quando necessário, estes podem acioná-la.

A Resolução n. 002/2018 “regulamenta as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatadas da UFSM”. No que se refere ao público-alvo da educação especial sobre o processo seletivo, o inciso VI traz:

[...] processo seletivo para a pessoa com deficiência, utilizando a nota do ENEM que objetiva complementar a faixa não abrangida pela Lei 12.711 de 2012 nesta categoria, ofertando vagas suplementares no percentual de até 5% de vagas/ano do número total de vagas ofertadas em cada curso de graduação da UFSM (UFSM, 2018).

A referida Resolução é mais um documento que atua a favor da garantia do direito ao acesso à educação do público-alvo da educação especial. Diz da reserva de vagas que deve ser ofertada/destinada ao PAEE, visando garantir seu acesso ao ensino superior.

3.3 APOIO INSTITUCIONAL DA UFSM: ÓRGÃOS

O Núcleo de Apoio à Aprendizagem é um dos núcleos que compõe a Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM, desenvolve um trabalho de orientação a aprendizagem ofertada a toda a comunidade universitária, com um olhar interdisciplinar de promoção, de potencialização, de qualificação e de ressignificação nos processos de ensino e aprendizagem (UFSM-NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE, 2018 - on-line).

O Núcleo de Acessibilidade, criado em 2007, na UFSM, oferece condições de acessibilidade e de permanência, via acompanhamento, e de orientação aos alunos e aos servidores com deficiência, por meio de Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFSM-NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE, 2018 - on-line).

A Comissão de Acessibilidade, instituída em parceria com o Núcleo de Acessibilidade, objetiva facilitar o encaminhamento às demandas de acessibilidade.

A implementação do Núcleo de Acessibilidade e da Comissão surgem da Resolução 011/2007, a qual versa sobre as Ações Afirmativas. Esta resolução, aprovada em julho de 2007 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM, instituiu, na Universidade o programa de ações afirmativas de inclusão racial e social. Ainda sobre o AFIRME, Dillenburg (2014, p.58) esclarece

[...] a UFSM passou a implementar um programa permanente de acompanhamento e de apoio socio pedagógico aos estudantes cotistas, coordenado por comissão constituída especificamente para esse fim. Foi implementada também uma comissão, dentro do AFIRME – Observatório de Ações Afirmativas –, que está submetido a Pró-Reitoria de Graduação e é destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando ao Conselho Universitário relatórios anuais de avaliação.

O Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA tem como responsabilidade atualizar, inscrever alunos e registrar os diplomas; elaborar propostas do calendário escolar; fornecer documentos, analisar, verificar, realizar e interpretar: currículo, estudos, resoluções.

Também se destaca o Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, cujos objetivos são

Democratizar o conhecimento científico para as diferentes camadas sociais;
 Proporcionar a emancipação coletiva e oportunizar o acesso ao saber acadêmico, visando à redução das desigualdades sociais;
 Implementar cursos e projetos de educação mediados por tecnologias educacionais, propostos pelas unidades universitárias da UFSM;
 Acompanhar e dar apoio tecnológico aos cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas modalidades educacionais mediadas por tecnologias educacionais;
 Promover a pesquisa sobre tecnologias educacionais, formas e instrumentos de ação em rede;
 Desenvolver, produzir e disseminar ferramentas tecnológicas para a utilização didático-pedagógica;
 Fomentar e difundir as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC no ensino, estimulando a autoria junto aos professores e estudantes da instituição e disseminar o conhecimento produzido para as escolas públicas de ensino fundamental e médio;
 Desenvolver convênios e parcerias com empresas e outras instituições de ensino governamentais e não-governamentais para promover a educação mediada por tecnologias educacionais (UFSM, 2018- on-line).

A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD – tem como competências:

Qualificação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e educação profissional com ênfase na efetivação dos princípios de flexibilização curricular e na relação entre os saberes. Implantação/consolidação do sistema de Educação a Distância e da inovação tecnológica nos cursos presenciais. Implantação/consolidação dos programas, metas e ações referentes ao Projeto de Expansão e Qualificação Universitária. Qualificação, apoio e mediação do trabalho de gestão pedagógica e docência, através do Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional (UFSM, 2018 – on-line).

Entendendo a gestão da instituição por meio de seus órgãos, como forma de exemplificar as suas atitudes frente ao público-alvo da educação especial, destaca-se o apoio oferecido pelo núcleo de acessibilidade e pela comissão de acessibilidade, que vêm centrando esforços por meio do atendimento individual e, também, providenciando recursos acessíveis, com o intuito de garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso escolhido pelo estudante.

Cabe ressaltar que estes órgãos são fundamentais para o percurso formativo do público-alvo da educação especial na UFSM, mas não é somente deles a responsabilidade de garantir o processo, este é um esforço que exige mobilização de todos que estejam envolvidos com o estudante.

3.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: TIPOS E FUNCIONALIDADE

A autoavaliação, no segmento gestor, visa a avaliar os aspectos referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão em seu setor e na UFSM. Esta avaliação - segmento gestor tem por finalidade:

[...] avaliar o PDI e consiste na verificação da coerência entre o documento e as ações institucionais nas diferentes vertentes da sua atuação acadêmica. Além disso, pretende identificar a perspectiva da comunidade quanto ao envolvimento da Instituição em relação aos temas inserção social, inclusão e desenvolvimento econômico e social, tendo sempre como base a missão, os propósitos e as metas anunciadas no PDI (UFSM, 2016).

Outra avaliação é o segmento docente que objetiva avaliar os elementos constitutivos das práticas de ensino, de pesquisa e de extensão, considerando como meta o aprendizado. Enfatiza-se, também, a relação entre as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente (UFSM, 2016).

Esses processos avaliativos, tanto no segmento docente como no segmento gestor, visam avaliar as suas práticas, possibilitando, assim, refletir sobre elas, repensá-las e reorganizá-las.

3.5 ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE COMPETÊNCIA DA GESTÃO

Pensa-se que, com a identificação de ações/estratégias pedagógicas que vêm sendo realizadas frente ao público-alvo da educação especial, é possível identificar como a gestão vem se organizando para atender esse público no ensino superior.

Contou-se, para identificação das estratégias, com as discussões trazidas pelos trabalhos de Dillenburg (2014), Lorensi (2014), Bortolazzo (2015), Silva (2016).

Inclusão na educação superior não é apenas fazer adaptações metodológicas; aderir as novas tecnologias; ofertar, nas instituições, serviços de apoio pedagógico aos estudantes e docentes, apropriação, pelos docentes, de conhecimentos relativos às deficiências, seja nos aspectos biológicos ou aprendizagens. Promover a socialização e favorecer a elevação da autoestima dos sujeitos com deficiência. Mas também é tudo isso, é investimento em pequenas mudanças produzidas na reflexão e necessidades no cotidiano de pessoas e de instituições inseridas numa sociedade pautada pela competitividade, pela competição, pela lógica do lucro, da economia e do capital. Inclusão não é algo harmônico, linear, romanceado. É um foco de contradições e, talvez, de contracultura (PIECKOWSKI, 2014, p.150).

3.5.1 Acessibilidade

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (BRASIL, 2015).

A acessibilidade na educação superior foi implementada por meio do Programa INCLUIR, Portaria Normativa ME nº 14, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Esse programa é concebido pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. De acordo com as normas do Programa Incluir, o termo acessibilidade corresponde a

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa **com** deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2013, p. 15). [grifo nosso].

O Decreto nº 6. 949, de 25 de agosto de 2009³ (BRASIL,2009), prevê as ações específicas para a educação de pessoas com deficiência. Na UFSM, as ações voltadas ao público-alvo da educação especial centram-se no Núcleo de Acessibilidade que faz o acompanhamento desse público, orientando quanto a práticas pedagógicas inclusivas.

Bortolazzo (2015) traz algumas questões voltadas à acessibilidade, que vêm sendo realizadas e que precisam ser realizadas. Primeiramente, coloca-se as que precisam ser realizadas em relação ao acesso. Nesse sentido, o ingresso do público-alvo da educação especial é garantido por meio da reserva de vagas, conforme disposto na Resolução 011/07⁴. Mas “estar” não é garantia de permanecer, ter acesso amparado legalmente não se configura como garantia para que esse público se sinta incluído. Uma das situações necessárias para garantir a permanência do público-alvo da educação especial nos diferentes espaços e contextos é apontada por Bortolazzo (2015, p.62),

³ Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

⁴ Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07.

Independente da demanda de cada estudante, ser acessível relaciona-se à qualidade de vida que este sujeito encontrará no espaço em que está inserido, e isso se refere tanto à qualidade do acesso ao espaço físico, quanto aos meios de comunicação e às relações estabelecidas neste contexto que demandam qualidade para serem satisfatórias e acessíveis.

O acesso ao ensino superior só se configurará como prática acessível quando a qualidade desse acesso refletir na qualidade das práticas inclusivas frente ao público-alvo da educação especial. Faz-se necessário criar condições que visem a autonomia desse público, para que possa sentir-se parte desse espaço e não apenas mais um número ocupando esse espaço.

Em vista da complexidade e da diversidade que envolve o contexto educacional, é compreensível entender que ainda precisam ser feitos muitos movimentos para torná-lo acessível a todos. Mas cabe destacar que a temática vem sendo discutida e que vêm surgindo alguns efeitos que são evidenciados na prática. Dillenburg (2015, p. 89) salienta que “a preparação dos espaços, setores, profissionais, associada a garantia de acesso e a uma cultura de inclusão e respeito a diversidade ainda não é uma realidade, não somente na UFSM”.

Lorensi (2014, p.154), nesse sentido, enfatiza que a “[...] fala de um dos gestores [...] evidencia que os procedimentos de acessibilidade não são pensados e estruturados pelos gestores antecipadamente. A organização dos recursos acontece de acordo com a demanda dos alunos”.

Dillenburg (2015) aponta uma realidade da falta de acessibilidade das mais diversas ordens que podem estar associadas ao que Lonresi (2014) coloca, a falta de acessibilidade decorrente da falta de organização antecipada dos gestores para receberem os acadêmicos público-alvo da educação especial. Faz-se necessário, diante dessa situação e para fins de evitar ações excludentes, que a gestão pedagógica busque organizar espaços inclusivos para todos os acadêmicos, garantindo, assim, um direito legalmente amparado.

Lorensi (2014) também traz questões de acessibilidade discutidas na modalidade de ensino à distância. Assim como se deve promover ações voltadas à inclusão na modalidade de ensino presencial, essas também devem ser providenciadas nas outras modalidades de ensino. Afinal, o público-alvo da educação especial passa a compor diferentes contextos educacionais, direito garantido por lei.

Sabendo que o público-alvo da educação especial circula por diferentes contextos, Lorensi (2014) traz como necessidade desenvolver ações que promovam o envolvimento social, com vistas a garantir a inclusão do público-alvo da educação especial. A inclusão vai além da ocupação de um espaço, é uma interação, uma ação, uma relação e, para que ocorram esses movimentos, é preciso criar as condições acessíveis. Nesse sentido,

[...] é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar no sentido de romper com estigmas e tabus enraizados na sociedade e prover a infraestrutura didático-pedagógica e de pessoal necessária para acolher e manter o aluno na classe comum de ensino, aprendendo como qualquer outro. A existência de núcleos de apoio e ou/sala de recursos também constitui experiências que tem surtido ótimos efeitos nas instituições de ensino (SONZA, et al. 2013, p.89).

A acessibilidade pode ser classificada com base nas suas características: arquitetônica, programática, metodológica, instrumental, comunicacional e atitudinal, que podem se configurar como barreiras, dependendo de como essas se apresentam para o público-alvo da educação especial (SASSAKI, 2010; DILLENBURG, 2015). Na sequência, serão apresentadas algumas barreiras presentes na UFSM frente a esses acadêmicos.

3.5.1.1 *Barreiras Atitudinais e Comunicacional*

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (TAVARES, 2012, p.104).

O estudo realizado por Tavares (2012) traz à tona o que a literatura tem apresentado no sentido de situar e de definir uma taxonomia das barreiras atitudinais, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Taxonomia das Barreiras Atitudinais

(continua)

Barreira Atitudinal de Substantivação	É o tratamento da pessoa como um todo deficiente
Barreira Atitudinal de Adjetivação ou Rotulação	É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência
Barreira Atitudinal de Propagação	É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência
Barreira Atitudinal de Estereótipos	A barreira atitudinal de estereótipos é a representação social “positiva” ou “negativa”, sobre pessoas com a mesma deficiência
Barreira Atitudinal de Generalização	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo
Barreira atitudinal de Padronização	É a efetivação de serviços, baseada na experiência generalizada com indivíduo ou grupos de pessoas com deficiência.
Barreira Atitudinal de Particularização	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular.
Barreira Atitudinal de Rejeição	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência.
Barreira Atitudinal de Negação	É quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência
Barreira Atitudinal de Ignorância	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem.
Barreira Atitudinal de Medo	Receio em fazer ou dizer “algo errado” diante da pessoa com deficiência.

Quadro 4 - Taxonomia das Barreiras Atitudinais

(continuação)

Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou de Subestimação	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
Barreira Atitudinal de Inferiorização da Deficiência	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e comparar pejorativamente os resultados das ações de pessoas sem e com deficiência.
Barreira Atitudinal de Menos Valia	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
Barreira Atitudinal de Adoração do Herói	É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade.
Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo seguido, em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação.	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser
Barreira Atitudinal de Compensação	É quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço, por piedade e percepção de déficit

Quadro 4 - Taxonomia das Barreiras Atitudinais

(conclusão)

Barreira Atitudinal de Dó ou Pena	É a expressão e/ou atitude piedosa manifesta para com as pessoas com deficiência, restringe-as e mesmo as constrange pelas atitudes que se tem para com elas.
Barreira Atitudinal de Superproteção	É a proteção desproporcional baseada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência

Fonte: (TAVARES, 2012, p.420-3).

Essas barreiras podem gerar práticas excludentes que não condizem com as práticas inclusivas. Verifica-se algumas situações de ordem atitudinal que vêm acontecendo na UFSM, segundo Bortolazzo (2015), Dillenburg (2015), Lorensi (2014).

Entendo a barreira atitudinal, que se origina das atitudes humanas frente ao público-alvo da educação especial, onde, muitas vezes, em função do desconhecimento, algumas pessoas acabam produzindo ações/atitudes de caráter preconceituoso. Nesse sentido, visando a eliminação dessas barreiras, Dillenburg (2015, p.99) afirma: a “[...] eliminação de barreiras atitudinais também é proporcionada pelas ações livre de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações”. Nesse sentido,

[...] as barreiras atitudinais referem-se aos processos sociais de exclusão e discriminação, diferentemente da exclusão ocasionada pelo ambiente físico e estrutural. As barreiras atitudinais podem ser punidas pela Lei 7.853 de 1989 [...] (DILLENBURG, 2015, p.100).

Dillenburg (2015) aponta a barreira atitudinal e esclarece “a importância de informação para a promoção de acessibilidade quando questiona que em muitas situações as barreiras arquitetônicas não possuem relação com as atitudinais” (p. 87). Como coloca a autora, as barreiras nem sempre estão associadas.

No que tange às barreiras comunicacional e de relacionamento, Bortolazzo (2015, p.62) destaca que “[...] ser acessível se refere ao dispor-se com os outros, de ser receptível e auxiliar aos outros não se remetendo apenas a questões arquitetônicas ou de informações, mas das relações humanas em si”. Para exemplificar, traz-se a seguinte situação: “as dificuldades enfrentadas ao ingressarem na Universidade, o que se destacou na fala dos estudantes foi a falta de acessibilidade e aceitação dos colegas” (BORTOLAZZO, 2015, p.60). Nesse sentido,

[...] as pessoas com algum tipo de deficiência demandam de uma aprendizagem de qualidade que viabilize as trocas experiências, contemplando a criatividade, a reflexão e a estimulação, sendo que as disciplinas em geral, poderiam constar atitudes de valor e respeito para a diversidade, ressaltando que o acompanhamento não deve ser assistencialista, mas sim de auxílio em suas especificidades, a fim de que o estudante possa ir além e obter respostas satisfatórias em sua aprendizagem (CARVALHO, 2002 apud BORTOLAZZO 2015, p.67).

Outra situação relacionada é a relação do docente com o discente, cuja dinâmica estabelecida do “[...] acompanhamento de profissionais que o auxiliem em suas demandas faz-se necessário para o desenvolvimento e para a permanência desses estudantes no âmbito acadêmico” (BORTOLAZZO, 2015, p.65). A autora reforça a importância da aproximação entre docente e discente, uma vez que essa relação de trocas e, ao mesmo tempo, de suporte pode contribuir para garantir a permanência do acadêmico público-alvo da educação especial na instituição.

O ingresso em instituições de ensino superior para o público-alvo da educação especial é garantido por meio da Cota B, a esse público ingressante na instituição UFSM existe uma rede de comunicações para tratar questões que visam garantir a sua inclusão. Mas parece que tais medidas não acontecem de forma contínua. Para exemplificar essa situação, destaca-se a seguinte situação: “[...] muitas atitudes não mudam no curso por serem casos esporádicos, não tendo sempre casos de estudantes ingressantes pela Cota B [...]” (SILVA, 2016).

A comunicação prévia sobre quem são os alunos, segundo Silva (2016, p.117), “[...] auxilia muito para o início do semestre, tanto para a identificação da acessibilidade no prédio quanto para a preparação do professor para receber aquele estudante [...]”. A autora explica sobre a dinâmica de comunicação

[...] comunicação entre a coordenação e os professores ao se referir aos estudantes público-alvo da Educação especial, [...] informaram comunicar os professores sobre os estudantes, da mesma forma que os professores de maneira autônoma procuram a coordenação, analisam a matrícula, quais as disciplinas estão frequentando e quem são os professores [...] (SILVA, 2016, p. 118).

A comunicação, quanto ao ingresso de acadêmico oriundo de Cota B, de forma antecipada, pode ajudar a conhecê-lo, possibilitando, assim, traçar as estratégias mais adequadas que atendam às suas especificidades. Nesse sentido, a comunicação pode ser feita pelo Núcleo de Acessibilidade, por memorando e reuniões. A comunicação “[...] tem auxiliado na compreensão [...] no sentido de saber quem são esses sujeitos e de planejar quais as melhores estratégias para recebê-los” (LAVARDA, 2014, p. 70).

É perceptível a importância da informação no ambiente organizacional, sendo aplicável em todos os níveis (operacional, tático e estratégico), confirmado o seu valor como recurso fundamental, inclusive determinando a comunicação entre os mesmos, através da transformação de dados, de certo nível, para a informação em outro nível hierárquico, o que determinará a tomada de decisões (BARBOSA, 2011 apud LAVARDA, 2014, p.70).

Silva (2016) destaca também a importância da atuação conjunta, visando um trabalho colaborativo, onde os profissionais responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem se mobilizem, para criar as condições adequadas às singularidades do aluno, cabendo à gestão mobilizar tais situações

[...] atuação conjunta entre coordenação e professores que estão atuando frente aos estudantes. Também revela a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Instituição, que, por meio de um **trabalho colaborativo** com os cursos, realiza ações de orientações, informações junto aos professores, [...] além do Atendimento Educacional Especializado, encaminhamento das demandas para o processo de permanência dos estudantes nos cursos (SILVA, 2016, p.118).

Bortolazzo (2015) destaca o cuidado à exposição do público-alvo da educação frente a seus docentes, uma dinâmica envolvendo a comunicação entre a universidade, a coordenação e Núcleo de Acessibilidade da Instituição. Sugere um

cuidado ao estabelecer comunicação a respeito desse público, para evitar expô-lo além do necessário, para propor estratégias voltadas a sua inclusão na instituição.

Uma consideração por parte da estudante [...] refere-se a comunicação entre os setores da Universidade, para que haja muita exposição desses sujeitos frente aos seus docentes, uma vez que a coordenação estando em diálogo com o Núcleo de Acessibilidade da Instituição. Conseqüentemente, teria condições de repassar os encaminhamentos aos seus professores (BORTOLAZZO, 2015, p.67).

Outra comunicação, além da estabelecida pelos profissionais, diz respeito à comunicação do público-alvo da educação especial, que assim como institucionalmente são tratadas questões de organização e operacionalização de espaços para atender esse público, também se considera importante institucionalizar processos comunicativos para esse público.

A maioria dos entrevistados tem dúvidas de como operacionalizar as adequações relacionadas aos processos inclusivos em sala de aula e nas ações do curso. Ainda há ações e adequações que necessitam ser pensadas dentro das políticas institucionais. As questões referentes a comunicação das pessoas com deficiência também precisam ser reforçadas (DILLENBURG, 2015, p. 88).

Dillenburg (2015) afirma sobre a comunicação no sentido de expressar-se, de falar. A fim de dar voz e respeitar os mais diversos meios de expressar-se, de comunicar-se, faz-se necessário intensificar discussões sobre a temática, em vista de o não provimento de recursos de caráter comunicacional pode se configurar em ações excludentes. Nesse sentido, “as questões relacionadas à comunicação das pessoas com deficiência também precisam ser reforçadas” (DILLENBURG, 2015, p.90). Em relação aos tipos de comunicação

Comunicação abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis (BRASIL, 2008, p.3).

As barreiras de ordem atitudinal e comunicacional parecem bem presentes nesse espaço de ensino superior, muitas vezes quase invisíveis, e aí que está o perigo, pois acontece de forma mascarada, mas produz uma gigantesca barreira.

3.5.1.2 *Barreira Arquitetônica*

Olhando as barreiras arquitetônicas, que são as mais visíveis, isto é, as primeiras a serem identificadas e compreendendo os espaços físicos referentes à instituição UFSM em vista da preservação de prédios antigos, percebe-se que existe uma carência de acessibilidade nesses espaços. Mas cabe destacar também que a instituição possui espaços construídos mais recentes, os quais respeitam as normas de acessibilidade estabelecidas pela ABNT 9050 de 2015 (DILLENBURG, 2015). Entende-se por acessibilidade

equiparação das possibilidades de uso, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, captação da informação, tolerância ao erro, mínimo esforço físico, dimensionamento de espaços para acesso, uso e interação de todos os usuários (ABNT 9050, 2015).

Pensando na organização física dos espaços, sejam eles educacionais sejam eles sociais, compreende-se que estes devem ser acessíveis a todos. Nesse sentido, atualmente, vem ganhando força no Desenho Universal a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

A barreira arquitetônica, diferentemente das atitudinais, é visível e, talvez, por essa visibilidade, seja mais “fácil” de eliminá-la. Mas é ainda muito presente na UFSM, tanto em espaços internos, como em espaços externos.

3.5.1.3 *Barreira Metodológica*

A barreira metodológica que diz sobre os métodos de ensino utilizados pelos docentes e sobre essa prática frente ao público-alvo da educação especial: “é um desafio, em vista que a deficiência nem sempre é visível” (DILLENBURG, 2015, p.116).

Pensando na complexidade que envolve o cenário educacional, exige-se que os profissionais que atuam nesse espaço devam obrigatoriamente dar conta dessas demandas. Dillenburg aponta para a formação continuada como forma de dar conta da diversidade de situações que são colocados no dia a dia

A necessidade de capacitação para que logo após a comunicação ao curso, possam ser adequadas as metodologias [...]. Outro movimento é o encaminhamento deste estudante aos serviços de acompanhamento como o AEE [...] e demais serviços necessários para a sua aprendizagem com qualidade (DILLENBURG, 2015, p. 118).

No que se refere aos métodos de ensino, aos docentes cabe um grande desafio em tentar adequar as suas aulas de modo que todos os acadêmicos tenham acesso. Para dar conta da diversidade de características apresentadas na sala de aula, exige-se do docente um domínio de conteúdos, de estratégias e de metodologias, as quais são construídas e consolidadas via formação continuada.

3.5.2 Ações inclusivas

Lorensi (2014) destaca o papel das Ações Afirmativas na UFSM que possibilita fazer um mapeamento de quantos e quem são o público-alvo da educação especial, que estão ingressando na instituição, possibilitando, assim, que a gestão se organize para atender esse público.

Anteriormente, a existência, destas ações de reserva de vagas na UFSM já ocorriam por meio do vestibular tradicional, sem que fosse realizado um mapeamento. Sem o mapeamento e a verificação poderia ocorrer de o estudante não ter o acompanhamento como é ofertado atualmente, assim como o curso e os docentes não serem informados sobre as demandas, o que torna ainda mais complexo o processo de estabelecimento de metas e serviços que ofereçam condições de permanência (LORENSI, 2014).

Lavarda (2014) destaca sobre as ações de permanência que essas não devem se estagnar apenas no acesso, mas prover condições que garantam ao PAEE finalizar a conclusão do curso com sucesso. Nesse sentido de provimento de recursos, visando a continuação e a conclusão de curso, pensando nesse público, a autora sugere aos profissionais fazer uso de um olhar mais atento, devido as suas especificidades, que demandam algumas adaptações.

Embora as ações de permanência devam ser pensadas para todos os acadêmicos, ocorre o que Lavarda (2014) denomina como um olhar mais específico aos estudantes com deficiência, posto que estes encontram, na maioria das vezes, necessidades de adaptação mais particulares. Desse modo, abordam-se algumas possibilidades institucionais que auxiliam na promoção da aprendizagem e da

permanência no ensino superior. Ressalta-se a importância de o estudante ter acesso e conhecimento das possibilidades que a instituição lhe oferece, para que não fique com carências em suas necessidades e formação.

Referente as ações de permanência, Lavarda (2014, p.82) apresenta duas situações. Na primeira, o aluno toma as iniciativas para tentar não ser excluído

Os alunos realizam as suas solicitações para diferentes sujeitos e procuram diretamente o professor da disciplina para juntos consigam efetivar ações requeridas. Por vezes, os professores levam a solicitação realizada pelo aluno até a coordenação do curso, para verificar qual a melhor maneira de operacionalizar o pedido. Algumas vezes, o aluno dirige-se diretamente a coordenação do curso.

A outra ajuda vem dos profissionais.

Outra forma demanda pelos alunos é a busca de Ações de Permanência junto ao núcleo de acessibilidade da UFSM, que envia a orientação a coordenação e aos professores. Há, ainda, a preocupação dos professores e coordenadores que procuram antecipar-se as solicitações, pensando conjuntamente as possíveis ações necessárias aos alunos ingressantes pela Ação Afirmativa B em seus cursos de graduação (LAVARDA 2014, p.83).

Nesse sentido,

[...] o caminho para a inclusão fica mais facilitados quando todos convergem nos objetivos que informam a inclusão, mas esse é também um desafio a enfrentar pela escola no seu conjunto, pondo à prova a capacidade de liderança de titulares de órgãos de gestão, no sentido de agregarem os colaboradores em vez de dividirem, de os mobilizarem ao invés de caírem no fatalismo, de serem pró-ativos (CARVALHO, 2008 apud LAVARDA, 2014, p.84).

Essas atitudes podem ser compreendidas como adaptações razoáveis, sobre o Decreto 186/08, que aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Adaptação razoável significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2008, p.3).

Lavarda (2014, p.72), pensando no processo de comunicação de quem é/são os ingressantes pela Cota B, a fim de pensar em ações inclusivas, que vão ao encontro das singularidades desse público, destaca

[...] percebe-se que não há, na instituição, uma unidade quanto a forma de comunicar, aos cursos de graduação, sobre o acesso do *público-alvo da educação especial*, e apesar do Núcleo de Acessibilidade realizar essa ação de comunicação aos cursos através de suas coordenações, parece que em algum ponto esta informação é retida não ou é repassada aos responsáveis.

Bortolazzo (2015, p. 64) enfatiza a importância do “acompanhamento de profissionais que o auxiliem em suas demandas. Faz-se importante para o desenvolvimento e para a permanência desses estudantes no âmbito acadêmico [...]”.

Pensando na dinâmica estabelecida pelos docentes, Bortolazzo (2015, p.69) afirma que a prática pedagógica traz os “[...] meios e recursos que os docentes utilizam e auxiliam os estudantes, na compreensão dos conteúdos [...] os docentes são compreensíveis e ajudam”.

Uma outra ação visando a permanência do público-alvo da educação especial no Ensino Superior diz respeito à articulação, e sobre esta Lorensi (2014) esclarece que a dinâmica de rede de comunicações pode influenciar nas práticas inclusivas frente a esse público. Assim, “todo esse complexo de articulações e redes que se formam proporcionaram as situações e as interações que conduziram os alunos a alcançar a autonomia [...]” (LORENSI, 2014, p.127).

Em Pieczkowski (2014, p.160), tem-se a mediação, sendo esta considerada favorável à inclusão, mas, para atender aos objetivos, “[...] requer novas metodologias, novas formas de abordagem de conteúdos e na organização dos espaços físicos”. A autora destaca como sendo relevante seu uso frente ao público-alvo da educação especial, “[...] na qual a singularidade dos sujeitos pode demandar um olhar mais solidário e interativo” (PIECZKOWSKI, 2014, p.160).

Um desafio colocado por Pieczkowski (2014) tem a ver com a inserção de tecnologias assistivas a mão da universidade, do professor e do aluno. Nesse sentido, Bersch (2007, p.31) aponta os benefícios produzidos no ensino e aprendizagem, usando como um dos instrumentos a TA.

Fazer TA na escola, é buscar com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. [...] é envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator.

Sobre a avaliação da aprendizagem, Carvalho (2005 apud DILLENBURG, 2015, p.129) destaca que

[...] esta deve ser constante, compreendendo que as práticas avaliativas possuem a finalidade de auxiliar na identificação das necessidades educacionais especiais, devendo oferecer subsídios para a identificação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os alunos, possibilitando a estes estudantes condições para a aprendizagem.

No estudo de Silva (2016, p.127), verificam-se algumas ações que estão ou que foram desenvolvidas nos cursos de graduação para favorecer a permanência, a aprendizagem e a conclusão dos estudantes.

Em todos os casos, as ações partem de uma realidade de um estudante que o curso esteja recebendo, mencionam o apoio que recebem do Núcleo de Acessibilidade. Em alguns casos, só há acessibilidade arquitetônica, e ressaltam que é preciso verificar a necessidade de cada um, sendo primordial ouvir os estudantes e o que eles precisam [...].

3.5.3 Adaptações e flexibilizações

Sua deficiência não necessita de adaptações de conteúdo e de recursos, mas relata sobre as aulas práticas que também são uma adaptação e uma flexibilização do docente perante às demandas do estudante (BORTOLAZZO, 2015, p.70).

É importante que os docentes adaptem os materiais com base nas demandas de cada estudante, para, assim, oportunizar que o aprender tenha sentido e com isso o estudante tenha o desejo de aprender (BORTOLAZZO, 2015, p.71).

A partir dessas situações colocadas por Bortolazzo (2015), observa-se a necessidade de desenvolver um olhar mais atento às peculiaridades do público-alvo da educação especial, para propor que as práticas pedagógicas sejam compreensíveis a esse público.

[...] entre o ensinante e o aprendente existe um campo do prazer pelo aprender. Desta forma, se o estudante não compreende o conteúdo da forma como o professor ensina, faz-se necessário que este faça as adequações necessárias de modo que seja compreensível ao aprendente (FERNANDEZ, 2001 apud BORTOLAZZO, 2015, p.71).

Adaptações e flexibilizações são ações que, segundo Silva (2016, p. 128-29), devem estar formalizadas no plano do curso. Ele afirma ainda que precisam haver mudanças curriculares.

[...] alguns casos de estudantes que o curso já recebeu e o que foi necessário fazer para atendê-los, como exemplo, acessibilidade arquitetônica para adequar a uma estudante usuária de cadeira de rodas; com o estudante com autismo, inicialmente foi necessário trabalhar com os professores no sentido de conseguirem desenvolver as atividades com o estudante em sala de aula e aliado ao apoio familiar (rotinas de estudo, acompanhamento no processo de aprendizagem, presença da mãe na Universidade, e acompanhamento com profissionais no espaço fora da UFSM, um apoio de complementação com psicopedagogo, psicólogo, terapeuta) que contribuíram para que o estudante concluísse o curso com dificuldades mínimas; com o estudante com deficiência intelectual, foram utilizados recursos visuais, como: vídeos, filmes, prova oral e gravada, utilização do moodle para postagem de multimídia, trabalhos em grupos e, ainda, a oferta de Libras para os estudantes.

Falando de adaptações curriculares, Silva (2016, p. 129) traz a necessidade de as questões inclusivas estarem inscritas no PPP do curso, visto que “esses documentos orientam e regulam os passos seguidos pelos envolvidos no processo e ainda faz-se perceber quão basilar é estudar, problematizar questões de currículo”.

Os instrumentos flexibilização e de adaptação no ensino superior podem auxiliar o docente a chegar até o discente, no sentido de possibilitar que esses tenham acesso, atuem e interajam nas dinâmicas estabelecidas dentro deste espaço.

3.6 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO VISTAS NA PRÁTICA

[...] ainda enfrentamos inúmeras barreiras para efetivar uma educação inclusiva, como o despreparo dos professores para adequar o manejo de sala de aula à chegada de um aluno que apresente singularidades no processo educacional [...] (PLETSCH; GLAT, 2013, p.20).

As Instituições de Ensino Superior aparecem como formadoras dos docentes da rede básica de ensino, no entanto, estas ações, que são desenvolvidas e operacionalizadas pela universidade, não conseguem ser refletidas nas práticas no

ensino superior (LAVARDA, 2014). A autora aponta a necessidade de haver maior conexão entre as discussões teóricas e as práticas pedagógicas. Assim como essas práticas são pensadas para além do ambiente formador, também devem ser consolidadas nesse espaço.

Pieckowski (2014, p.156) coloca a situação dos conhecimentos didáticos, que parecem não ser tão aprofundados quanto os conhecimentos conteudistas no decorrer do processo formativo. Nesse sentido, sugere-se intensificar mais discussões desse caráter.

[...] Na educação superior, o conhecimento específico, o domínio do conteúdo, de maneira geral tem maior relevância em relação aos conhecimentos didáticos, ideia amparada no pressuposto de que se aprende ensinando e de que não é necessário preparação para docência.

Dillenburg (2014, p. 81) aponta a “necessita-se avançar no que tange à orientação dos profissionais que atuam junto aos estudantes. A prática pedagógica dever estar de acordo com a demanda do conteúdo e a realidade dos alunos”.

Nos dias atuais, há necessidade de abordar as temáticas relacionadas à inclusão que necessitam contemplar a valorização das diferenças, da diversidade e dos direitos humanos, proporcionando a criação de uma universidade mais democrática (LAVARDA, 2014).

Silva (2016, p.116) aponta que algumas falhas formativas são percebidas nas falas dos sujeitos envolvidos em sua pesquisa. Questões referentes ao como lidar com o público-alvo da educação especial demonstram que a temática precisa ser mais discutida, tanto na formação inicial, como na formação continuada, em vista do cenário atual inclusivo.

[...] muita dificuldade logo que começou o semestre, “[...] fui pego de surpresa ali, com a questão de acolher estas pessoas, sabendo que teria um aluno com deficiência, na sala de aula, quando começaram as aulas, no caso dela surda, aí eu tive que correr atrás para conseguir intérprete”. Isto demonstra a importância de haver uma preparação prévia do curso e que os próprios gestores sentem que não é apenas o acesso, mas a insegurança no trabalho desenvolvido pode ser um propulsor de mudanças.

Nesse sentido, pode-se citar como exemplo a Portaria nº 1.793/1994, ao sugerir, em seu art. 1º, “[...] a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades

Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (BRASIL, 1994, p.1). Discutir temáticas referentes ao público-alvo da educação especial, no decorrer da formação, possibilita uma melhor compreensão desse público, facilitando, assim, a adoção de estratégias mais adequadas ao perfil do aluno/estudante.

Alguns elementos apontados demonstram diretamente os desafios a serem enfrentados na formação dos profissionais da educação para uma universidade mais inclusiva e, conseqüentemente, na prática pedagógica desses profissionais. O primeiro grande elemento assinalado por professores e alunos é a necessidade dos professores universitários conhecerem melhor a temática das necessidades educacionais especiais, ou seja, os professores universitários também apresentam sequelas na sua formação inicial e que se estendem na sua formação continuada. Outro elemento chave é a importância de espaços institucionais que disponibilizem, sempre que necessário, recursos e apoios educativos que auxiliem a prática pedagógica do professor (MOREIRA, 2008 apud LAVARDA, 2014, p.79).

Dillenburg (2015) diz que para dar conta da complexidade e da diversidade que compõe o cenário educacional, a formação continuada deve orientar a prática pedagógica condizente com a realidade dos alunos.

[...] compete à gestão democrática da educação o compromisso de possibilitar uma formação continuada que se alicerce nos princípios constitucionais de liberdade, solidariedade e no exarado em todos os documentos mundiais [...] que garantam os direitos dos cidadãos. A cidadania mundial só se concretizará quando o estatuto teórico da formação continuada de alicerçar numa nova ética humana mundial solidária, que respeite as diferenças e garanta um *continuum* de formação humana [...] (FERREIRA, 2006, p.37).

Legalmente, a formação continuada é tencionada. O Ministério da Educação disponibiliza o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, o qual visa apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior. Esta parceria visa ofertar cursos que são disponibilizados na forma de aperfeiçoamento e de especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial. A sua oferta ocorre por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR. No entanto, verifica-se que estas ações atualmente estão disponíveis

para as Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias Municipais de Educação – SEMED. O que ainda necessita ser ampliado para o ensino superior, considerando que há um número crescente de acadêmicos com deficiência. Também há a compreensão de que algumas adequações e formatações destes cursos deveriam ser reformuladas para atender às demandas e realidades do ensino superior.

Ainda sobre a formação continuada, quanto à modalidade, Lorensi (2014, p.126) traz discussões sobre a EAD

[...] uma experiência desafiadora e interessante, na medida em que, ao mesmo tempo em que este curso volta-se à formação de professores para o processo de escolarização dos alunos da educação especial [...]. Organiza-se para acompanhar e intervir no processo formativo de seus alunos com deficiências incluídas no Ensino Superior.

Em relação à dinâmica dessa modalidade de ensino, o trabalho envolve uma equipe “[...] seja com o suporte tecnológico, ...tutores, ...professores, um depende do outro, [...] se algumas pontas dessa falha...vai refletir [...] na aprendizagem, no desenvolvimento, na formação dos alunos” (LORENSI, 2014, p.126).

Diante do cenário complexo e diversificado em que atua o docente, essa precisa ter uma bagagem de conhecimentos disponíveis para dar conta de tal contexto. Em Pieckowski (2014, p. 161), tem-se a seguinte situação:

Identifiquei a estudante cega, a quem eu já conhecia, logo ao ingressar na sala. Momentaneamente fiquei sem saber como conduziria a aula. Como tenho longa experiência na docência e na educação especial, e sempre reservo outras opções para as aulas, as quais denomino como “cartas na manga”, não tive grandes dificuldades em mudar os encaminhamentos.

A forma como o docente posiciona-se frente ao público-alvo da educação especial está alicerçada em sua formação, que, dependendo dos conhecimentos obtidos sobre esse público, pode produzir atitudes de caráter excludentes ou inclusivas. O saber docente, fazendo uso das palavras de Tardif (2004, p.36), é constituído dos saberes “[...] profissional, ... disciplinares, curriculares e experienciais”. Atuar frente ao desconhecido, o que de certo modo gera desconforto, possibilita conhecer sobre, produzindo, assim, conhecimento, informação e formação.

Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se constituindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente (ISAIA, BOLZAN, 2009, p.165).

Christóvam (2006, p.170) corrobora a questão, salientando que “o atual abismo entre o discurso e a prática nas instituições de ensino e nas políticas educacionais, para a área da educação no Brasil, acontece quase que totalmente por ausência de uma cultura de formação permanente do educador”.

Ainda tangenciando o processo formativo, este, segundo Christóvam (2006), se sustenta sobre três pilares: investimento; Rede de Relacionamentos e dimensão humana. O pilar investimento engloba programas de formação, “buscando em todos os níveis, o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, práticas e atitudinais [...]” (CHRISTOVÁM, 2006, p.180). A Rede de Relacionamento é “[...] construída no âmbito profissional, como parte importante do ato de educar, e compreendida como uma necessidade ímpar na trajetória do educador (CHRISTOVÁM, 2006, p.181). A dimensão humana permeia as duas primeiras dimensões/pilares, em que o “docente ou gestor educacional deve possuir habilidades para coordenação de grupos” (CHRISTÓVAM, 2006, p.181).

Manzini (2010 apud DILLENBURG, 2015, p. 120) destaca que “[...] um dos desafios para a efetivação da inclusão é a formação dos professores para atender a diversidade de necessidades educacionais dos estudantes”. Nesse sentido,

[...] o grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores (GLAT; PLETSCHE, 2004, p.4).

A partir da análise dos trabalhos, os quais foram lidos integralmente, selecionaram-se assuntos que iam de encontro com as categorias deste estudo, levantou-se as seguintes situações: pôde-se identificar, com base na análise dos trabalhos, alguns pontos, nomeados “potencialidades”, que se referem a situações que vêm ao encontro de práticas inclusivas, e “fragilidades”, que apontam situações

que carecem de melhoras. Todas essas fragilidades estão relacionadas às práticas de gestão, da mesma forma que as potencialidades.

Quadro 5 - Refere-se às potencialidades e às fragilidades originárias da análise.

Potencialidades	Fragilidades
Ações visando a permanência.	Formação, isto é, carência de profissionais capacitados e preparados para atender pessoas com deficiência no Ensino Superior, gerando, assim, incertezas quanto ao futuro profissional dessas pessoas.
Reflexão sobre a prática docente por meio de pesquisas.	A necessidade de desenvolver políticas institucionais que orientem como atender as pessoas com deficiência
O uso de tecnologias para viabilizar a aprendizagem do público-alvo da educação especial	Acessibilidade, adaptações, recursos e serviços de acessibilidade.
O acesso a esse nível de ensino garantido por Cota B.	Necessidade de aprofundamento teórico aliado a prática referente à identificação das pessoas com deficiência para melhor compreendê-los e, a partir de então conseguir traçar melhores estratégias para atender e possibilitar o aprendizado dessas pessoas no Ensino Superior

Algumas estratégias adotadas pela UFSM frente ao público-alvo da educação especial:

- ✓ apoio de órgãos da instituição;
- ✓ Núcleo de acessibilidade;
- ✓ Núcleo de apoio a aprendizagem;
- ✓ reserva de vagas;

- ✓ cursos de educação especial que formam profissionais para atuarem frente a esse público;
- ✓ interprete de libras para mediar a comunicação entre surdo e ouvinte;
- ✓ espaços sinalizados visando a acessibilidade.

Mas, existem algumas questões voltadas à acessibilidade, às adaptações físicas e às atitudes das pessoas, ainda fortemente presentes na instituição, que precisam ser rompidas, para permitir que os acadêmicos público-alvo da educação especial possam transitar e participar de todas atividades desenvolvidas e realizadas pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão da UFSM vem fazendo alguns movimentos em favor da inclusão, a fim alcançar o público-alvo da educação especial. Nesse sentido, destacam-se: a comunicação entre os profissionais e as demais competências responsáveis para garantir a inclusão desse público nesse espaço e o apoio do núcleo de acessibilidade, que vem centrando esforços por meio da eliminação de barreiras, com o intuito de garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso escolhido pelo aluno. A instituição oferece cursos de formação para atuar frente ao PAEE. Esses acadêmicos têm acesso a profissionais como intérpretes de Libras, que atuam como mediadores, visando estabelecer uma comunicação entre ouvintes e surdos.

Mas também se evidenciam situações que precisam ser mais discutidas nos cursos de formação, no que se refere à necessidade de aprofundar mais questões relacionadas às características gerais do PAEE, visto que, conhecendo o perfil do aluno, é possível pensar em práticas inclusivas que estejam adequadas a ele.

A formação tem influência direta na atuação docente. As atitudes, as ações e o modo de atuar são o resultado da experiência formativa que o docente teve, isto é, o que ele aprendeu reflete na sua prática. Pensando no local de trabalho, o qual esse profissional está exposto, que envolve as mais complexas e as diversificadas situações, principalmente os seus aprendentes. Para dar conta da complexidade e da diversidade que se apresenta, exige-se desse profissional uma bagagem de conhecimentos que devem ser constantemente aprimorados, seja por meio da formação continuada, seja por meio de outra formação - a capacitação, o importante é que o conteúdo a ser compartilhado deve atender às demandas da realidade.

A gestão pedagógica no ensino superior e sua organização frente ao PAEE trouxe à tona algumas questões que precisam ser repensadas para de fato garantir a inclusão, envolvem três ordens: espaço, pessoas, instrumentos. Sobre os espaços, sugere-se a organização/adequação antecipada desses espaços, em vista de que existem documentos legais que dizem como deve ser tais espaços. Outra questão considerada a mais difícil de superar volta-se às atitudes das pessoas, por

estas não serem tão visíveis, sendo que o caminho necessário para quebrar/eliminar certas atitudes acontece via conhecimento que se dá por meio de formação inicial e continuada. E, por fim, diz dos instrumentos providenciados pela gestão pedagógica no intuito de viabilizar o ensino e a aprendizagem desses acadêmicos.

Os espaços físicos devem estar adequados e acessíveis a todos os acadêmicos. Os profissionais, os docentes e os colegas devem ser suporte e não barreiras ao PAEE. As atitudes assumem papel importante nas relações com o outro e podem tomar formas de barreiras mais intensas que a própria barreira física que envolve adequações espaciais, já que, para romper com essas barreiras atitudinais, se exige uma mudança interna do ser, que só acontece com a ampliação de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.L. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, M.A.M. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARANHA, A.V. S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, M.A.M. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, p. 162. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: SF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca de 1994**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Especial. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 2 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 186, de 2008**. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº4, de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.949, 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, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.html> Acesso em: 20 maio 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2011.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva – TA. In: SHIRMER, C.R. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BORTOLAZZO, J. C. **Intervenção psicopedagógica na Educação Superior: Acessibilidade aos estudantes com deficiência**. Santa Maria, 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

CURY, C.R.J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHRISTÓVAM, C.T. A formação permanente do educador e o processo ensino-aprendizagem. In: COLOMBO, S.S. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DILLENBURG, A. I. **Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação ead/uab/ufsm**. Santa Maria, 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

FERREIRA, N. S.C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: **Formação continuada e gestão da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva. **Rev. Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Ed. 29, dez., 2004.

ISAIA, S.M.A. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In. ISAIA, S.M.A; BOLZAN, D.P.V. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009.

LAVARDA, E. S. **O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos Cursos de Graduação da UFSM**. Santa Maria, 2014. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

LOCKMANN, K. HENNING, P.C. Inclusão Escolar na atualidade: Um dispositivo da governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUC- Campinas**. n.29. jul/dez.2010.

LORENSI, V. M. **A Inclusão Educacional e Educação Superior: Realidade e Perspectivas na Educação a Distância**. Santa Maria, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

MANZINI, E.J. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. In. MANZINI, E.J. **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

MENEZES, Adriana; CRUZ, Gilmar de C. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In.: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. (Orgs.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MINAYO, M.C. S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PLETSCH, Márcia D.; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In.: PLETSCH, Márcia D.; GLAT, Rosana. (Orgs.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: Efeitos na Docência Universitária**. Santa Maria, 2014 210 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, J.B. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Educação em Revista. v.8. n.1. 2007.

SILVA, M. C. **Processos de (Re) Conhecimento do Estudante Público-Alvo da Educação Especial na Ufsm: Adaptações Curriculares (Des) Necessárias**. Santa Maria, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

SONZA, A. P. **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PEs**. / Andrea Poletto Sonza (Org.) [et al.]. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes: 2004.

TAVARES, F. S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)**. Recife - PE: Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Comissão de Acessibilidade**. Santa Maria: UFSM. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/index.php/sobre/comissao-de-acessibilidade>>. Acesso em: 02 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Departamento de Registro Acadêmico**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/derca/>>. Acesso em: 05 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório de Gestão da UFSM. Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria**. Portaria N. 156, de 12 de março de 2014. Disponível em:

<<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/d526dcf3-df9c-4d04-ae38-022695bef98c.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Núcleo de Acessibilidade**. Santa Maria: UFSM. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/>>. Acesso em: 02 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Núcleo de Tecnologia Educacional**. Disponível em: <<https://nte.ufsm.br/>>. Acesso em: 05 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI. Santa Maria: UFSM, 2016-2026. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 4 maio 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/>>. Acesso em: 06 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Relatório de Gestão da UFSM. **Projeto Pedagógico Institucional**. Cap.4. (Texto-base aprovado no CEPE). Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/1c3e6033-0869-49b0-a2c5-9a2256d83614.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 011/2007**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual de Ações Educacionais** (Ânima / Acessibilidade). Santa Maria: UFSM, 2014. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/relatorio%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM, 2011. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 4 maio 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 033/2015**. Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/a5461cd9-8457-4599-b029-db69e4ba45c4.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 002/2018**. Regulamenta as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatadas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução n. 011/07. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/d71a719a-24ae-4fd0-9f50-419734b729c4.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.