

Márcia de Souza Lehmkuhl
Raquel Fröhlich
(Organizadoras)

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC



**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, PRÁTICAS
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAED/UDESC**



Márcia de Souza Lehmkuhl
Raquel Fröhlich
(Organizadoras)

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, PRÁTICAS
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAED/UDESC**

1ª EDIÇÃO

EDITORA INOVAR
MATO GROSSO DO SUL
2022

Copyright © das autoras e dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



Márcia de Souza Lehmkuhl; Raquel Fröhlich (Organizadoras). Inclusão no Ensino Superior: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC. Campo Grande: Editora Inovar, 2022. 177p.

PDF
Vários autores

ISBN: 978-65-5388-028-3
DOI: doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-028-3

1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. Formação de professores. Pesquisa científica.
I. Autores.

CDD – 370

Editora Chefe: Liliane Pereira de Souza
Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero
Capista: Profa. Dra. Olinda Evangelista (UFSC).
Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antonio Lopes de Oliveira
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Profa. Dra. Maria Cristina Neves de Azevedo
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Ordália Alves de Almeida
Profa. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Editora Inovar
Campo Grande – MS – Brasil
Telefone: +55 (67) 98216-7300
www.editorainovar.com.br
atendimento@editorainovar.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente por esta obra, garantindo que a mesma é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>José Geraldo Silveira Bueno</i>	

APRESENTAÇÃO	11
<i>Márcia de Souza Lehmkuhl</i>	
<i>Raquel Fröhlich</i>	

POEMA DE INCLUSÃO DO NUAPE	16
<i>Evelyn Schaffer</i>	

PARTE I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR E A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO E ESTUDANTIL (NUAPE)

A CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO E ESTUDANTIL (NUAPE)	19
<i>Patricia Alves Godinho - UDESC</i>	
<i>Márcia de Souza Lehmkuhl - UDESC</i>	

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ENSINO SUPERIOR	31
<i>Márcia de Souza Lehmkuhl – UDESC</i>	

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	48
<i>Graciele Marjana Kraemer - UFRGS</i>	
<i>Rejane Ramos Klein – UFRGS</i>	

PARTE II
PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA (NUAPE/FAED/ UDESC) **70**

Gustavo Rugoni de Sousa- UDESC

Ana Paula de Souza Kinchescki – UDESC

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E A FORMAÇÃO DE EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NO ENSINO SUPERIOR **87**

Caroline Kern – UDESC

ENSINO COLABORATIVO: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR **100**

Daiane de Jesus Grativol - UDESC

Raquel Fröhlich – UDESC

PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NUAPE (FAED/UDESC) **116**

Ivana Gabriela de Almeida Bueno – UDESC

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA **132**

Caroline Kern - UDESC

PARTE III
RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES
ATENDIDOS PELO NUAPE

SER OU NÃO SER, QUEM SOU EU? 114
Evelyn Schaffer

DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 152
Jade Mendonça de Quadros

TRAJETÓRIA VIVIDA NO ATENDIMENTO DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO ESTUDANTIL (NUAPE) NA UDESC 157
Jéssica dos Santos Brites

NARRATIVAS DO TORNAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA 162
Thiago Ribeiro Paulino Lopes – UDESC

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES 169

SOBRE AS ORGANIZADORAS 174

ÍNDICE REMISSIVO 176

PREFÁCIO

Receber o convite da Profª. Dra. Márcia de Souza Lehmkuhl para prefaciá-la a coletânea *Inclusão no ensino superior: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC*, organizado por ela e pela Profª. Dra. Raquel Fröhlich, teve um gosto muito especial por se tratar de uma ex-orientanda de doutorado que, no convívio dos quatro anos de sua formação, além da satisfação de poder manter interlocução com uma acadêmica com sólida formação e uma inquietude intelectual absolutamente necessária para qualquer pesquisador, tornou-se uma das melhores amizades que pude travar nestes meus trinta anos de labuta na pós-graduação em educação.

Ao tomar conhecimento da estrutura e teor da coletânea, minha satisfação cresceu ao constatar a riqueza da obra, nascida a partir de uma experiência concreta de apoio aos alunos no ensino superior, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil - NUAPE, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, e que deverá servir de referência para a criação de programas efetivos de apoio à diversidade social de alunos que, em épocas passadas, não tinham qualquer possibilidade de acesso a esse nível de ensino.

Para um velho acadêmico que, desde a década de 1980, na companhia de Júlio Romero Ferreira, Gilberta Jannuzzi, Mônica Kassar, Katia Caiado e muito outros, tem lutado pelo alargamento das perspectivas teórico-práticas na caracterização das pessoas com deficiência para além das suas marcas específicas, verificar que, a partir da experiência localizada de apoio a esse alunado, o trabalho do Núcleo se ampliou para praticamente todo um universo de alunos cujas identidades pessoais se diferenciam de um padrão de normalidade que só favorece aqueles que, socialmente, já são favorecidos, em uma sociedade baseada na meritocracia do sistema capitalista, foi grata experiência.

Assim, sem negar as especificidades de um conjunto heterogêneo desse novo alunado, a atuação inicial junto a alunos com deficiência, dada às demandas efetivas da comunidade, se estendeu para apoio junto a alunos vítimas de violência, de preconceito ou de racismo, ampliação essa que, com certeza, coloca em pauta para todo esse alunado questões de origem social, de raça e de gênero.

Cabe ressaltar, também, a iniciativa de criar uma vertente de trabalho de apoio pedagógico aos docentes, visando a criação de estratégias concretas para a garantia de percursos acadêmicos qualificados, que ultrapassa a velha e gasta afirmativa de que os professores não estão preparados para receber esse tipo de alunado, ou seja, se não estão preparados, é preciso criar iniciativas para o aprimoramento de sua atuação frente a esse alunado.

De toda essa experiência nasceu esta obra, que, além de nos apresentar com a descrição detalhada das iniciativas do Núcleo, apresenta reflexões expressivas sobre o problema da formação docente visando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Ensino Colaborativo, culminando com relatos de experiência de alunos que tiveram a oportunidade inovadora de apoio fundamental para o aprimoramento da qualidade de seus percursos acadêmicos.

Em síntese, o grande mérito, a meu juízo, da presente obra é a de, a partir da iniciativa de apoio a alunos com deficiência, ampliar seu leque de ação para outros problemas sociais presentes na universidade (e, via de regra, pouco reconhecidos por ela), perspectiva essa que aprimora o trabalho feito junto a alunos com deficiência e, por outro, desmistifica possíveis “limitações de aprendizagem” de alunos cuja única marca foi a de não ter oportunidade de acesso a uma educação escolar de qualidade no ensino básico, além de incorporar problemas sociais graves, como o racismo, o sexismo e a violência física e mental presentes no meio acadêmico.

Por todas essas razões, quero parabenizar a produção desta coletânea que, sem dúvida, será uma contribuição significativa na busca de uma educação democrática, não só em relação ao acesso, mas, primordialmente, à permanência qualificada desse novo público que adentra às nossas instituições de ensino superior.

São Paulo, fevereiro de 2022

José Geraldo Silveira Bueno
PUC-SP

APRESENTAÇÃO

O Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) foi pensado pela direção do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como um espaço que se voltasse tanto para as demandas e necessidades dos estudantes, especialmente àqueles que apresentassem dificuldades acadêmicas ao longo do curso, como também para a formação didático-pedagógica dos professores do Centro.

O núcleo foi criado no ano de 2018, e regulamentado pela Resolução FAED/UDESC N° 01, de 28 de agosto de 2020, que estabelece a estrutura e funcionamento do NUAPE como setor propositivo, executivo e consultivo na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva¹. O núcleo tem como um de seus objetivos realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes nos cursos de Graduação e Pós-Graduação com diagnóstico em: deficiência (auditiva, visual, física, intelectual e ou múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro do Autismo e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e Altas Habilidades Superdotação, assim como, com Necessidades Educacionais Específicas de Aprendizagem e Transtorno Psicológico e/ou Psiquiátrico com acompanhamento na área da saúde mental. Assim como, acompanhar pedagogicamente os docentes da FAED e propor cursos extracurriculares como formação complementar.

¹ SANTA CATARINA. Centro de Ciências Humanas e da Educação. **Resolução CONCENTRO n° 01, de 28 de agosto de 2020**, estabelece a estrutura e funcionamento do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da FAED. Florianópolis: FAED/UDESC. 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4238/Resolu_o_01_2020_NUAPE_FAED_16009906557269_4238.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

Desde sua criação, muitas ações foram realizadas junto aos estudantes atendidos pelo Núcleo e com os professores do Centro no sentido de possibilitar a trajetória formativa dos estudantes e construir um espaço coletivo de discussões e criação de estratégias que favoreçam o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem de tais estudantes no ensino superior com os professores de diferentes cursos e disciplinas do Centro. Dessa maneira, o objetivo deste livro é discutir experiências de inclusão no ensino superior da FAED/UDESC. Os textos que compõem esse e-book resultam da produção de professores, estudantes e técnicos que compõem o NUAPE/FAED da UDESC.

Os textos aqui apresentados abordam desde o processo de criação e implantação do NUAPE, passando pelas experiências nos atendimentos oferecidos aos acadêmicos com deficiência e necessidades educacionais específicas, até a discussão dos processos de in/exclusão vivenciados por esses estudantes.

Agradecemos aos professores que prontamente atenderam ao nosso convite para contribuir na publicação deste e-book, assim como, aos acadêmicos que divulgaram suas pesquisas e os estudantes que compõem o NUAPE, por aceitarem relatar suas experiências no Núcleo. Assim como, agradecemos à professora Dra. Rosa Elisabete Militz W. Martins, que nos impulsionou na elaboração deste e-book e nos auxiliou na organização e diagramação. Um agradecimento muito especial à professora Dra. Olinda Evangelista (UFSC), que disponibilizou um de seus belíssimos trabalhos de bordado para a capa deste livro, o que nos deixou muito honradas.

Os processos de in/exclusão² estão presentes na vida de qualquer sujeito. Problematizar tais processos é, indiscutivelmente, necessário para pensarmos a efetivação e garantia de direitos sociais, culturais, econômicos e educacionais conquistados historicamente. Isso se torna mais visibilizado em tempos de pandemia, em que todos e cada um de nós foi afetado de forma singular e subjetiva, bem como em tempos de potencialização de discursos e práticas neoconservadoras que atingem e desmontam de forma direta conquistas históricas para diferentes grupos sociais e, de diferentes formas, possibilitam a evidência e acirramento das desigualdades sociais. Conforme Brown (2020), vivemos em um “presente catastrófico”, em que

² LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli T. Henn. O GEPI e como nos tornamos o que somos. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

“a justiça social é de uma só vez banalizada e demonizada como ‘politicamente correto’ [...]”³ (p. 19, grifo do autor).

No que se refere ao acesso e garantia da educação, tais processos de in/exclusão são exacerbados. O constante ataque à educação pública, o corte de verbas, a garantia de acesso ao processo educacional sistematizado em tempos de pandemia são alguns dos desafios encontrados diariamente. Delimitando um pouco mais essa discussão, o acesso, a permanência e a garantia de aprendizagem por pessoas com deficiência no ensino superior também é pauta urgente a ser problematizada no contexto atual, uma vez que os discursos e as práticas radicais avessas à garantia da justiça social atingem de forma direta tais sujeitos e seu acesso a bens públicos e comuns, como a formação a nível superior.

Assim, dar visibilidade a tais discussões é um exercício de resistência, pois permite tensionar as práticas já estabelecidas historicamente para esses sujeitos no ensino superior, bem como possibilita a criação de outros modos de ação, mesmo que provisórios, contingentes e pontuais. A partir do interesse em realizar algumas reflexões sobre o processo de inclusão no ensino superior de acadêmicos público da educação especial na FAED e de divulgar as atividades desenvolvidas pelo NUAPE é que surgiu a necessidade em organizar as produções deste grupo em e-book.

O livro está dividido em três partes. A primeira, “Políticas Educacionais no Ensino Superior e a Criação do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE)”, é composta por três textos. Patrícia Alves Godinho e Márcia de Souza Lehmkuhl apresentam a constituição do NUAPE, desde sua criação/implantação até os desafios que atualmente são encontrados nas várias frentes de ação em que o Núcleo atua. O texto de Márcia de Souza Lehmkuhl analisa as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no que se refere à educação superior e à organização dos serviços do NUAPE. Finalizando a primeira parte do livro, Graciele Marjana Kraemer e Rejane Ramos Klein discutem os desafios da formação de estudantes no Ensino Superior, o que envolve práticas pedagógicas, estruturais e procedimentais.

Na segunda parte do livro, “Práticas de Inclusão no Ensino Superior”, cinco textos abordam diferentes ações e desafios que se estabelecem no atendimento às demandas dos acadêmicos vinculados ao NUAPE. Gus-

³ BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2020. p. 16.

tavo Rugoni de Sousa e Ana Paula de Souza Kinchescki tratam sobre os desafios encontrados e as ações desenvolvidas no atendimento pedagógico realizado com os acadêmicos com deficiência e necessidades especiais durante a pandemia do coronavírus. Em seu texto, Caroline Kern discute as implicações do conceito de multiprofissionalidade e a constituição de equipes multiprofissionais para o atendimento educacional especializado (AEE) de estudantes com deficiência no ensino superior. Daiane de Jesus Grativol e Raquel Fröhlich tematizam o ensino colaborativo como possibilidade para a construção de práticas inclusivas na educação. O texto de Ivana Gabriela de Almeida Bueno apresenta discussões sobre o processo de inclusão no ensino superior a partir de falas de estudantes atendidos pelo NUAPE. Encerrando a segunda parte do livro, Caroline Kern relata a experiência do Atendimento Educacional Especializado ofertado para estudantes no Ensino Superior.

E na terceira parte deste livro, “Relato de experiência dos estudantes atendidos pelo NUAPE”, quatro textos produzidos por acadêmicos de diferentes cursos da FAED que são atendidos pelo NUAPE provocam a discussão sobre os processos e desafios da inclusão no ensino superior. Evelyn Schaffer destaca a importância do NUAPE em sua trajetória acadêmica. Jade Mendonça de Quadros indica que o NUAPE tem ajudado a organizar as demandas da vida acadêmica. Jéssica dos Santos Brites apresenta discussões sobre sua trajetória no ensino superior antes e durante a participação no NUAPE. Por fim, Thiago Ribeiro Paulino Lopes discorre sobre sua trajetória no momento de ingresso na universidade, caminhos percorridos e o atendimento no NUAPE para a superação de desafios.

Destacamos que as discussões aqui apresentadas são possibilidades encontradas frente aos desafios que a inclusão no ensino superior estabelece para os sujeitos envolvidos e a instituição em questão. São narrativas e discussões que, longe de serem tomadas como unívocas, foram construídas de forma coletiva a partir de experiências subjetivas e que tensionam as possibilidades e os limites dos processos de in/exclusão no ensino superior, bem como as formas de atuação do NUAPE.

Dessa maneira, a publicação deste e-book não apenas interessa para a circulação das discussões e problematizações aqui apresentadas, pois acreditamos que esse material permite olhar para as práticas desenvolvidas até então, o que permite avançar na construção e na qualificação da universidade pública enquanto espaço de e para todos.

Desejamos que a leitura dos artigos e relatos do e-book: *“Inclusão no ensino superior: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC”* ajude a promover debates e reflexões sobre o processo de educação inclusiva no ensino superior e sirva para divulgar as experiências realizadas pelo NUAPE/FAED/UDESC como uma tentativa de buscar o acesso ao conhecimento acadêmico de todos os estudantes do ensino superior.

Florianópolis/SC, fevereiro de 2022.

Márcia de Souza Lehmkuhl
Raquel Fröhlich

POEMA DE INCLUSÃO DO NUAPE

*Seja o que você é!
“Todos são estranhos como nós também!
Mesmo sendo diferentes, dá pra combinar
Livrando-se de todas as inibições
Isso somos nós
Isso quem eu sou
Sou indefinida
Não preciso que o mundo veja
Que tentei me encaixar nos padrões de “normal”
Que você não me respeita,
Por achar que já viu do que eu sou feita
Vire isso de cabeça para baixo
A gente sofreu, mas aprendeu
A vida não é perfeita
E irei aproveitar a realidade
Seja ela doce ou amarga
Não preciso que você me respeite
Por que eu me respeito e me amo
Não sou ninguém além de mim mesmo
Jamais pensei olhar pra mim
Que não preciso ter
Medo de brilhar
Eu tenho luz
Dentro de mim
E você não tirará isso de mim
E isso não importa, ninguém é mesmo igual,*

*É possível encarar esse mundo
Deixe que o sol ilumine
Não importa se eu cair
Não importa se eu chorar
Pois cada uma destas experiências irá florescer
Porque sou o tipo de pessoa
Que achará alguém que ame o real em seu coração.
A guerra passou, mas não acabou
Ainda não é o final
Mas você pode ainda me conhecer
Se de ideia mudar”*

(Evelyn Schaffer, **Seja quem você é**)

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO
SUPERIOR E A CRIAÇÃO DO NÚCLEO
DE APOIO PEDAGÓGICO E ESTUDANTIL
(NUAPE)**

A CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO E ESTUDANTIL (NUAPE)

Patrícia Alves Godinho - UDESC

Márcia de Souza Lehmkuhl - UDESC

Escrever a breve história do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) provoca, sobretudo, a reflexão sobre a responsabilidade social que as instituições de Ensino Superior devem assumir diante dos seus estudantes. Isso porque, o movimento inicial que desencadeou o surgimento deste núcleo, que hoje assume papel de propulsor de ações pedagógicas das mais variadas ordens, foi a necessidade de dar respostas às demandas voltadas à Educação Inclusiva que emergiam de forma vigorosa com o acesso à Educação Superior de minorias até então naturalmente excluídas pelos processos educativos antecessores ou pelo processo de ingresso à universidade que exclui, de forma sistemática, boa parte dos seus candidatos.

Impulsionando esse movimento, observam-se as gradativas conquistas de direitos das pessoas com deficiência que se firmaram nas últimas décadas e tomaram corpo com documentos importantes em âmbito nacional e internacional, tais como: *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), *Convenção da Guatemala* (OEA, 1999), *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), entre tantas outras que

oportunizaram o ingresso nas universidades de um número cada vez maior de estudantes com algum tipo de necessidade educacional específica.

Nos documentos apontados, evidencia-se um efervescente debate que indicava mudanças significativas no modo de pensar a educação das pessoas com deficiência e a inclusão nas redes regulares de ensino, até então destinadas somente a estudantes que atendiam aos padrões estabelecidos de normalidade e “adaptabilidade” ao sistema educacional. A partir do referido debate, a inclusão passou a ser considerada a forma mais adequada de atendimento do público da educação especial.

Conforme a *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...]” (UNESCO, 1994, p. 01). Tanto esse documento quanto os demais indicam, ao menos, vinte anos de luta por uma educação que trabalhe em uma perspectiva inclusiva. Todavia, na prática, ainda há resistência e desafios a serem enfrentados, principalmente no que diz respeito ao acesso e à permanência no ensino superior de grupos excluídos, tais como étnicos minoritários, pessoas com deficiência, pessoas em vulnerabilidade socioeconômica etc.

No tocante ao acesso das pessoas com deficiência, segundo o Censo da Educação Superior de 2017, em torno de 38.272 estudantes com deficiência estavam matriculados nessa etapa da educação brasileira, o que representava, aproximadamente, 0,84% da população declarada com deficiência pelo Censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Apesar do percentual relativamente pequeno, cabe pontuar que, em 2011, o censo da educação superior indicava 23.250 estudantes com deficiência, indicando, entre 2011 e 2017, aumento de 65% no número de pessoas com deficiência na educação superior. Esse aumento gradativo do acesso das pessoas com deficiência no ensino superior mexe com as estruturas de uma instituição de ensino até então destinada somente para uma minoria, como indicam Ferrari e Sekkel (2007), em relato acerca da história das universidades no Brasil:

Cursar a Universidade passa a significar *status* para parcela da classe média brasileira a partir do final da década de 50. Aliada a aquisição de um conhecimento específi-

co, está também a promessa de uma situação profissional bem remunerada e socialmente valorizada graças ao diploma de nível superior. [...] Assistimos, ao longo do século XX, ao sucateamento da escola pública de ensino fundamental, ao lado da manutenção de um exame vestibular com características fortemente seletivas para a Universidade, o que levou a que somente os alunos que tivessem oportunidade de cursar boas escolas conseguissem uma vaga na educação superior pública (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 638).

Partindo desse indicativo, conseguimos ter a dimensão do padrão de estudantes que as universidades costumavam receber e, a partir do acesso aos cursos de ensino superior por estudantes com deficiência, dos novos desafios impostos tanto às instituições quanto aos docentes. Desafios estes que trazem para o exercício da docência a necessidade de uma profunda reflexão sobre a diversidade humana e as formas de encaminhar o processo educativo, considerando essa mesma diversidade, conforme apontado por Braun e Marin (2016) ao discorrerem sobre a indissociabilidade entre aprendizagens sociais e acadêmicas. Esses autores alertam que:

A escola é um ambiente de aprendizagens sociais e acadêmicas que se atravessam, se reforçam, se complementam e geram conhecimentos oriundos desse mesmo contexto composto pela diversidade dos alunos. Por isso, não há possibilidade de a escola se constituir como ambiente educacional somente por uma ou outra via (BRAUN; MARIN, 2016, p. 280).

Assim como a escola, a Universidade constitui-se como espaço de conhecimento científico, mas também com complexas relações sociais que promovem aprendizados de importante significado. Como instituição que reflete a sociedade, encontram-se nos espaços universitários preconceitos e discriminações. Desse modo, enfrentá-los faz parte do processo de aprendizagem de qualquer instituição que se propõe atuar para a construção de uma sociedade melhor.

Nesse contexto, a FAED, na busca por responder às demandas surgidas com o acesso de estudantes com deficiência em seus cursos, a partir de 2015, empreendeu algumas iniciativas isoladas de apoio pedagógico a estudantes que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem.

Tal iniciativa foi condicionada à apresentação de laudo indicativo da necessidade especial dos estudantes atendidos. No ano seguinte, deu-se início ao atendimento de mais uma estudante.

Assim, havendo ciência sobre a necessidade de ações que garantissem a permanência com qualidade dos referidos estudantes em todos os espaços universitários, promoveu-se um movimento da administração do Centro para a criação de um espaço que pudesse acolher e acompanhar os estudantes com deficiência.

Inicialmente foi idealizado o projeto para a criação de um espaço que fizesse o acolhimento e atendesse às necessidades apresentadas no cotidiano do Centro no tocante a dois fatores: a crescente demanda dos estudantes e docentes, percebidas também nos atendimentos diários nos Departamentos e Direção de Ensino, bem como a urgência no atendimento a dispositivos legais que garantem às pessoas com deficiência as condições e adaptações necessárias ao seu acesso à educação.

Com efeito, corrobora Magalhães, alertando que:

As mudanças propostas à Universidade pela Educação Inclusiva são de cunho teórico-prático e político visando a: de um lado apresentar novas formas de conceber o ato de planejar, ensinar, aprender e avaliar no ensino universitário e que, frequentemente, revelam desconhecimento, ou mesmo, preconceito com relação às possibilidades de formação em Ensino Superior de pessoas com deficiência. (MAGALHÃES, 2013, p. 49)

Essas colocações apontam desafios, como a desconstrução de um “padrão de aluno” e o enfrentamento de preconceitos associados a aspectos diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que diz respeito às estratégias de mediação das características apresentadas pela turma e individualmente pelos estudantes com o conteúdo apresentado para que este se efetivasse em conhecimento para o acadêmico.

Diante das demandas e da necessidade de institucionalização dos atendimentos já prestados, foi realizado um levantamento de instituições brasileiras que tivessem consolidadas políticas de atendimento e pudessem nos auxiliar na criação do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão na FAED. Para tanto, uma equipe formada pelas Direções de Ensino, Ex-

tensão e Geral, juntamente com uma representante dos departamentos convidada pelas Direções, fizeram visitas pontuais em duas instituições consideradas referência na área da educação especial inclusiva, o Campus de Bento Gonçalves, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

No Campus de Bento Gonçalves, a visita teve como foco o Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (NAPNE), onde tivemos a oportunidade de conhecer um espaço amplo que trabalha a inclusão nas seguintes perspectivas: de Gênero e Sexualidade, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade; étnico-racial (NEPGS), por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), e o atendimento aos estudantes com deficiência, por meio do NAPNE, foco da nossa visita.

No NAPNE, nos apropriamos de algumas ideias interessantes, sobretudo no que tange a materiais alternativos que podem ser utilizados com os estudantes para favorecer o processo de ensino e aprendizagem e adaptações necessárias para promover a autonomia às pessoas com deficiência quanto ao seu acesso às tecnologias.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nossa visita concentrou-se na Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE), cujo trabalho volta-se totalmente à inclusão da comunidade universitária, prestando atendimento a estudantes e servidores/as com necessidades específicas, sejam elas temporárias ou permanentes. No que tange ao atendimento ao estudante, tivemos orientações relacionadas aos encaminhamentos concernentes ao apoio pedagógico, psicológico e de assistência social que atua com acadêmicos/as e professores/as. O objetivo dessa atuação é o de orientar quanto às adaptações metodológicas e atitudinais que se fazem necessárias para cada caso de deficiência apresentado. Visitamos também os espaços do repositório institucional que trabalha com acessibilidade informacional e inclusão digital e, na Escola de Música, visitamos o laboratório do projeto de extensão que transcreve partituras para o sistema Braille e trabalha com outros projetos de inclusão musical.

Tais visitas foram fundamentais para a reflexão sobre qual seria a estrutura possível de ser implantada na FAED e que garantisse ao menos o atendimento básico e com qualidade aos estudantes com deficiência e

necessidades educacionais específicas. Outro ponto definido a partir da observação do trabalho desenvolvido nessas outras instituições foi a definição de alguns princípios balizadores do atendimento às necessidades educacionais especiais em uma perspectiva de educação inclusiva. Assim, foram elencados os seguintes princípios:

1. valorização e respeito à diversidade: considera-se a importância que a diversidade humana tem em uma sociedade e as possibilidades que ela traz ao contexto da educação formal em termos de experiências, exercício de cidadania e respeito às diferenças;
2. aceitação das diferenças com ênfase nas potencialidades: garantia do respeito à singularidade das pessoas com deficiência, evitando a criação de rótulos que invalidem o seu potencial de inserção no processo de ensino e aprendizagem, focalizando o trabalho nas suas formas próprias de participação e possibilidades apresentadas para atuação nas atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão;
3. direito de pertencer das pessoas com deficiência: há algumas décadas, as leis garantem o acesso das pessoas com deficiência a todos os níveis de ensino, porém, a efetiva inclusão na educação superior necessita do comprometimento das instituições com o atendimento das necessidades específicas de cada estudante, juntamente com a conscientização da comunidade universitária sobre a importância do engajamento coletivo para que o estudante com deficiência sinta-se realmente pertencente ao espaço que ocupa e não siga seu percurso formativo marginalizado e excluído, e
4. processo de ensino e aprendizagem como flexível e dinâmico: destaca-se, nesse princípio, a necessidade de formação institucional no sentido de conhecer as deficiências apresentadas pelos estudantes e as possibilidades apresentadas em termos de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e possibilidades de mudanças na dinâmica das aulas como forma de desenvolver alternativas práticas que favoreçam a inclusão.

Seguindo essa caminhada, em 2017 foi apresentado o projeto do núcleo de apoio aos estudantes, que recebeu amplo respaldo da nova gestão da Direção Geral da FAED eleita no ano anterior, incorporando-o ao seu plano de gestão. Todavia, o projeto inicial, que era de atendimento aos estudantes com deficiência e necessidades especiais, foi ampliado, abraçando outras duas frentes de atuação: acompanhamento pedagógico aos docentes e comissão de apoio a vítimas de violência.

Em 2017, durante o processo de aprovação da implantação do NUAPE, o centro já acompanhava estudantes dos diferentes departamentos da FAED, sendo que tinham atendimento no apoio pedagógico com encontros semanais e os demais eram acompanhados nas dificuldades apresentadas em sala de aula.

Outro projeto iniciado nesse período foi a oferta de cursos extracurriculares, que contou com a colaboração da professora Elisa Delfini Corrêa, do curso de Biblioteconomia. Esse projeto previa, inicialmente, curso de leitura e interpretação de textos acadêmicos e de regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Atualmente, oferece também oficina de oratória, além de buscar, entre os estudantes, demandas emergentes para outras ofertas.

Com a aprovação da implantação e as novas frentes de atuação, em 2018, o NUAPE dedicou-se a avançar, constituindo a comissão de vítimas de violências e trabalhando na elaboração de projetos de formação continuada docente e de oferta dos cursos extracurriculares para os estudantes.

O acompanhamento pedagógico aos docentes foi apresentado na proposta do Núcleo com os seguintes princípios norteadores:

1. Compromisso compartilhado pela aprendizagem: ação coletiva institucional que promova aos estudantes acesso, permanência e sucesso em seu percurso formativo;
2. Qualidade: construção de processos significativos de aprendizagem, com acompanhamento do percurso formativo dos estudantes;
3. Equidade: práticas educativas que envolvam diversidade e desafiem as desigualdades, praticando, assim, efetivamente, a educação inclusiva, e

4. Responsabilidade social: compromisso com a aprendizagem que se volte para as demandas da sociedade contemporânea.

Nessa frente de atuação, além da equipe pedagógica estar aberta a conversas individuais com docentes, também culminou na elaboração do projeto de formação continuada, com a participação dos/as docentes Maria Conceição Coppete e Gustavo Rugoni, ambos do curso de Pedagogia, que trabalharam na proposição de um projeto de formação continuada para três grupos de professores, a saber: professores em estágio probatório, professores que tivessem, em suas turmas, estudantes com deficiência e professores que apresentassem, no desenvolvimento das atividades docentes, dificuldades pedagógicas.

A Comissão de Apoio a vítimas de violência foi pensada a partir dos seguintes princípios:

1. Atendimento às necessidades individuais e coletivas no que tange ao acesso e permanência no âmbito do Centro;
2. Respeito à dignidade da pessoa humana, à convivência social e universitária;
3. Igualdade de direito ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza;
4. Equidade na atenção individual e coletiva visando reduzir a desigualdade e acolher a diversidade e as diferenças.

A referida Comissão foi constituída, inicialmente, pelas professoras Rosa Elisabete M. W. Martins, Daniella Pizarro, Sonia Melo e Núcia de Oliveira, e pelas técnicas universitárias Patrícia Godinho e Carolina Hommerding, que atuava diretamente nos casos de violência denunciados pelos estudantes ou por meio da ouvidoria institucional, buscando acolher as vítimas e encaminhá-las aos serviços apropriados para cada situação, além de atuar na orientação e prevenção dessas situações.

Durante o ano de 2018, a Comissão também realizou ações preventivas, tais como, a campanha “Faça da FAED um lugar livre de (preconceitos, racismo, assédio...)”, cujas peças publicitárias tiveram participação dos estudantes e encontros para conversas relacionadas sobretudo às formas de assédio e ao apoio psicológico às vítimas dessas violências na FAED.

Todo esse movimento foi permeado pela atuação do apoio pedagógico especializado, que se apresentou como a ação mais sistemática do Núcleo. Como o apoio pedagógico propicia uma aproximação maior com estudantes e professores, por meio dele, foi possível prever algumas intersecções com as outras propostas encampadas. Como exemplo desse movimento, destacam-se alguns encontros de formação com docentes de disciplinas regulares e do apoio pedagógico, além do encaminhamento dos estudantes acompanhados aos cursos extracurriculares ofertados.

Em 2019, o Núcleo passou a atender e a acompanhar 14 estudantes e continuou o trabalho no apoio a propostas de formação e cursos extracurriculares. Ainda nesse mesmo ano, com o ingresso da professora Raquel Fröhlich como colaboradora do Núcleo, foram incorporados no planejamento do apoio pedagógico encontros sistemáticos com os docentes das disciplinas que recebem os estudantes acompanhados pelo NUAPE, com o intuito de orientação quanto aos encaminhamentos pedagógicos realizados e visando maior aproximação para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Um ponto muito importante para a implementação das ações propostas pelo NUAPE é a articulação com as Direções de Ensino e Extensão da FAED que, dentro de suas áreas de abrangência, oferecem a essas ações o suporte institucional necessário à sua viabilidade. Para as referidas direções, o Núcleo também se apresenta como um espaço de parceria e de suporte em formações e eventos que buscam qualificar as frentes de atuação desse Núcleo, bem como, os compromissos assumidos pelas direções com a comunidade universitária.

Como é possível perceber, são grandes os desafios que o NUAPE vem enfrentando e ainda enfrentará. O número de estudantes que necessitam de acompanhamento ou atendimento aumentou significativamente após a implantação do Núcleo. Desse modo, as estratégias de apoio e suporte ao docente têm sido constante foco de reflexão dos profissionais que colaboram com o Núcleo, buscando aproximar suas propostas às necessidades e desafios enfrentados pelos docentes em sala e estimulando a aproximação do trabalho desenvolvido nesses dois espaços. Outro grande desafio é buscar redes de apoio aos estudantes que necessitam de atendimento psicológico, visto que o Centro não possui profissionais dessa área e o atendimento oferecido pela UDESC também tem suas limitações.

Em 2020, foi aprovada pelo Conselho da FAED a Resolução nº 01/2020, que estabelece a estrutura e o funcionamento do NUAPE (UDESC, 2020), o que possibilitou torná-lo uma proposição institucional e não mais um projeto da gestão do Centro.

No mesmo ano (2020), com a pandemia de COVID-19, o distanciamento social gerou a necessidade emergencial de que o atendimento e demais atividades fossem desenvolvidas de forma não presencial. Esse desafio tornou evidente a consolidação dos trabalhos do Núcleo, sobretudo no que tange ao acompanhamento e atendimento aos estudantes, pois foi possível a manutenção do vínculo com a maioria deles por meio da estruturação de um espaço virtual do NUAPE para atendimentos, dúvidas e disseminação de informações importantes no Moodle da UDESC.

A partir desse momento, o NUAPE precisou se reorganizar em atendimentos de forma remota por meio das plataformas utilizadas pela Universidade. Isso gerou vários desafios, porque muitos estudantes não tinham acesso à Internet. Nesses casos, a UDESC disponibilizou ajuda de custo, passando pelo Núcleo o encaminhamento para o Setor de Cadastramento.

Para o acompanhamento dos atendimentos, foram instituídas reuniões mensais com os professores do Departamento de Pedagogia que atendem os estudantes do Núcleo para o acolhimento das demandas e sugestões. O isolamento social fez com que mais estudantes procurassem o Núcleo para os encaminhamentos na comunidade de atendimento na área da psicologia, abrangendo o quantitativo de atendimentos de estudantes que não constituem o público do NUAPE, mas são acadêmicos da FAED.

Nesse mesmo período, com a matrícula de acadêmicos surdos na pós-graduação, foram contratadas duas profissionais intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a tradução da Libras na FAED, ficando sob a responsabilidade do NUAPE a organização do cronograma de atendimento das demandas do Centro e fora dele.

Enfim, no enfrentamento desses e outros desafios que se colocam no cotidiano universitário, a constituição do NUAPE foi fundamental. Para além de colocar a universidade em uma posição de defesa da cidadania, no campo pedagógico ela pode estar colaborando para ampliar os horizontes e possibilidades do processo educativo na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Instituto Brasileiro de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Senso da Educação Superior 2017**. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 04 mar. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23, dez. 1996, p. 27833.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEE/MEC, jan. 2008.
- BRAUN, Patrícia; MARIN, Marcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, UDESC, v. 17, n. 35, p. 273-304, 2016.
- FERRARI, Mariana A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200006. Acesso em: 04 mar. 2019.
- IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. **Censo populacional 2010**. Governo Federal: IBGE, 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religioa_deficiencia/caracteristicas_religioa_deficiencia_tab_uf_xls.sht. Acesso em: 04 mar. 2019.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e Inclusão de Alunos com deficiência no Ensino Superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013.
- OEA. Organização dos Estados Americanos. Conselho Permanente da OEA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (Convenção da Guatemala). Guatemala: OEA, 26 maio 1999.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Direção de Ensino de Graduação. **Resolução FAED/UDESC N° 01/2020, de 28 de agosto de 2020.** Estabelece a estrutura e funcionamento do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da FAED. Florianópolis, 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ENSINO SUPERIOR

Márcia de Souza Lehmkuhl – UDESC

Na Educação Superior, o movimento de reforma se intensificou a partir do final da década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) e, em seguida, com a Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540/1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa lei estabelece o ingresso, por “concursos vestibular”, de forma concorrencial, para verificar a “aptidão intelectual para estudos superiores”. (BRASIL, 1968). Trata-se de uma reforma baseada na teoria do capital humano, que amplificou, como denota o documento, barreiras seletivas de classe social e de deficiência. Isso se confirma no documento da LDB de 1961, ao estabelecer, no Artigo 88, que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961), mas a proposta é de atendimento segregado a essa população, mantendo o financiamento público para as instituições filantrópicas privadas.

As políticas na perspectiva inclusiva no Brasil são fruto de documentos balizados por recomendações de organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), **Organização** das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), **Fundo das** Nações Unidas para a Infância (Unicef), Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

(OREALC) da Unesco. As políticas de reforma educacional, segundo Moraes (2003, p. 8), corroborado por Garcia (2008), causaram um verdadeiro “transformismo” com leis, decretos, pareceres e resoluções que fizeram do Brasil um país de reformas delineadas por documentos nacionais e internacionais, especialmente para a manutenção de financiamento internacional aos Estados Nacionais.

Na década de 1990, as reformas na educação foram realizadas de forma indiscriminada, configurando, segundo Minto (2006, p. 143, grifo do autor), “uma era da ‘reforma pela reforma’”, ou era de reformismo neoliberal¹, em que se abandonou uma política nacional de educação, passando-se a interpretá-la como legislação e não como política nacional.

Um exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei nº 9.394/1996), ao indicar que somente “candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo [...]” (BRASIL, 1996) terão acesso ao ensino superior, não se tratando, portanto, das pessoas que compõem o público da educação especial². Nesse sentido, a ampliação desse acesso começou a ser discutida no Brasil a partir do documento organizado na Conferência Mundial de Educação Superior, intitulado *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998).

Conforme a LDB de 1996, a educação especial passa a ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996), indicando acesso à Educação Básica e não ao ensino superior. A partir desse documento, a perspectiva da educação inclusiva passou a ser incorporada em outros documentos

¹ Neoliberalismo é um fenômeno distinto do liberalismo clássico, pois foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar, contra a ameaça à liberdade, não somente econômica, mas política e ideológica. Não se limita somente ao campo educacional, é uma redefinição ampla das esferas sociais, políticas e econômicas. É um complexo processo de construção hegemônica (ANDERSON, 1995).

² Consideramos como público da educação especial o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que trata das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), e a Resolução nº 100/2016/CEE-SC, que estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino de Santa Catarina e considera o público da educação especial como “alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação”. (SANTA CATARINA, 2016).

normativos para a área da educação especial, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02/2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. No Artigo 17, dessa Resolução, estabelece-se o seguinte:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Após esses encaminhamentos, vários documentos legais e propositivos na área da educação especial foram elaborados para transformar a educação brasileira na perspectiva inclusiva, como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado em dezembro de 2003, que objetivava transformar o sistema educacional do país em inclusivo, a partir da organização do acesso das crianças e dos jovens à educação, e promover a formação dos profissionais em educação e professores em todo o país (BRASIL, 2005a).

Na Educação Superior, a proposição do Programa Incluir (BRASIL, 2005b) marcou a criação de núcleos de acessibilidade no ensino superior nas instituições federais como forma de garantir o acesso das pessoas com deficiência a esse nível de ensino. O referido Programa foi organizado a partir de editais de fomento para a criação ou reestruturação das proposições de acesso das pessoas com deficiência, mas não de forma universal. Os editais eram de concorrência entre as Universidades para o recebimento dos recursos e a implantação dos serviços.

Isso posto, faz-se necessário analisar a criação dos núcleos de acessibilidade pelo governo federal como processo mais adequado ao atendimento das pessoas com deficiência, para isso, cumpre entender acessibilidade conceitualmente. O termo acessibilidade está diretamente relacionado a um conceito instrumental que remete à eliminação de barreiras urbanas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação para todas as

pessoas e não somente àquelas com deficiência. Desse modo, questiona-se: a acessibilidade, por si só, resolve questões de acesso e permanência no ensino superior? A acessibilidade garante as condições de apropriação dos conhecimentos formativos? Entendemos que a acessibilidade ajuda, mas não resolve de forma isolada.

Conforme entende Garcia (2008), as políticas de inclusão na perspectiva de remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais vêm nutrindo um entendimento de que “o termo ‘inclusão’ é associado à ideia de ‘acessibilidade’” (GARCIA, 2008, p. 13, destaque do autor). No entanto, o processo formativo do ser humano é mais complexo do que oferecer recursos de acessibilidade, ou seja, precisa ser mediado pelo ensino e pelas relações sociais estabelecidas.

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as redes regulares de ensino precisaram se adequar e organizar serviços para o atendimento de estudantes que formam o público da educação especial que, até então, frequentavam instituições privadas filantrópicas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atendimento complementar e suplementar foi o serviço de maior destaque na política de 2008, sendo ofertado em salas de recursos multifuncionais na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Em meio a disputas e negociações políticas, as instituições especializadas em educação especial, públicas e privadas, passaram a realizar, desde 2009, o AEE, antes restrito às escolas da rede regular de ensino, com a garantia de recebimento do recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Conforme o Artigo 8º da Resolução nº 04/2009, o AEE pode ser ofertado em “centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009). Para implantar o serviço, estados e municípios foram orientados a aderir ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para o recebimento de recursos e equipamentos para a montagem das referidas salas (BRASIL, 2010).

Observa-se que a legislação na área da educação foi sendo modificada para assumir o caráter de “sistema educacional inclusivo”, conforme o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado para o público da

educação especial, com oferta de apoio técnico e financeiro às instituições filantrópicas privadas. De acordo com Garcia e Michels (2014), o sistema educacional se caracteriza por um programa formal de ensino na rede de instituições públicas, como escolas municipais, estaduais e federais. Para as autoras, a incorporação do termo inclusivo sinaliza a abertura para a entrada de instituições privadas no sistema educacional e para programas não formais de ensino, possibilitando que as instituições filantrópicas privadas atendam estudantes que são o público-alvo da educação especial de forma institucionalizada e segregada, recebendo, para isso, recurso público da educação.

Com essa proposta, em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que faz um compêndio das regulamentações nacionais em favor da inclusão social. O Estatuto da Pessoa com Deficiência incumbe o poder público de assegurar o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”, acentuando a inclusão de “conteúdos curriculares, em cursos de nível superior [...], de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento”. (BRASIL, 2015).

A normatização para a educação na perspectiva da educação inclusiva nos mostra como as políticas foram sendo organizadas para o acesso e a permanência dos estudantes considerados público-alvo da área da educação especial nos níveis e etapas da educação nacional e, ainda, como essas políticas foram marcadas pelo viés do direito formal inserido na lógica dos serviços e não do ensino e da educação para todos de forma efetiva.

A inclusão nas políticas inclusivas no Brasil

Como vimos, as políticas na perspectiva inclusiva no Brasil tiveram forte influência de organismos internacionais e atribuíram à educação o papel redentor de resolver os problemas sociais e promover políticas focais para representar segmentos ou grupos historicamente marginalizados de forma isolada, portanto, não de caráter universal.

Segundo Kassar, Arruda e Benatti (2007, p. 23), “essas ações são implantadas a partir da assunção, por parte do Brasil, de acordos inter-

nacionais”, como a *Declaração de Jomtien* sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), a *Declaração de Salamanca* sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), a *Declaração da Guatemala* para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999) e a *Convenção de Nova Iorque* sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).

Desse modo, as reformas educacionais influenciaram a área da educação especial com a disseminação de conceitos, categorias e termos - como educação inclusiva, diversidade, sociedade civil, solidariedade, equidade e sujeito de direitos - que começaram a ser adotados maciçamente por toda a sociedade. Esses conceitos se coadunam à proposição de uma política na perspectiva inclusiva, baseada em uma abordagem que se propõe a romper com a concepção da educação especial de atendimento institucionalizado e essa lógica passou a definir a área. Dessa forma, a perspectiva da educação inclusiva substituiu a área da educação especial de forma equivocada.

Kassar, Arruda e Benatti (2007, p. 21) salientam que “a implantação de uma ‘política de inclusão’ traz inerente a ideia de uma população excluída. [...]. Relaciona-se às discussões sobre a marginalidade social e pobreza [...]”. Partindo desse pressuposto, as políticas de inclusão são geradas de forma fragmentada e focalizada para disseminar os ideais neoliberais, destinando-se a grupos específicos (políticas focais). A respeito dessa população excluída do sistema capitalista em tempos de neoliberalismo, para as autoras:

O que se chama de ‘população excluída’ encontra sua ‘inclusão’ na lógica capitalista. Estamos falando, portanto, de uma ‘exclusão’ funcional ao sistema. As políticas de inclusão não superam essa exclusão/inclusão fundante no capitalismo, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o ‘ajustamento’ ou ‘acomodamento’ da relação entre capital e trabalho (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 22).

Garcia (2008, p. 21) aponta que as políticas educacionais sobre- põem uma estrutura social excludente, de matriz neoliberal, que “tenta obscurecer as diferenças de classe social”. Importante lembrar que as polí-

ticas neoliberais incrementam a exclusão exatamente por estarem organizadas em uma sociedade que, por sua natureza, exclui.

Nesse sentido, conforme acentua Leher (2010), a política propõe um deslocamento de conceitos centrais, como exploração/expropriação, para conceitos periféricos, como exclusão/inclusão. Desse modo,

[...] o deslocamento da exploração/expropriação para exclusão/inclusão é decisivo. A partir dessa caracterização, todo um enorme aparato de noções e ideias é difundido para que os ditos excluídos possam vislumbrar a possibilidade da inclusão social. (LEHER, 2010, p. 12).

Como auxílio na discussão sobre a inclusão dos alunos da educação especial, notadamente acerca da inclusão pela deficiência e não pela condição social, nos referendamos em Bueno (1993, p. 139) ao “situar a deficiência ou a excepcionalidade como um fenômeno **universal e independente do tempo e do espaço**, [que] isola as contradições” (grifo do autor) da sociedade capitalista e das classes sociais. Assim, as políticas de inclusão na área da educação especial colocam no mesmo patamar o sujeito vindo de classes sociais abastadas e o sujeito das camadas populares. Este último,

[...] além do estigma e do preconceito com relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de **terceira classe**: os de primeira são aqueles que se garante os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos extratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, **tutelados e assistidos** por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de **terceira** que além de fazer parte desta mesma camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da excepcionalidade. (BUENO, 1993, p. 139, grifos do autor).

Para Bueno (1993), esse acobertamento das políticas sociais ao tratar a inclusão dos sujeitos da educação especial como se estivessem fora das relações de classe, focando especificamente nas questões patológicas, faz com que os sujeitos de “terceira classe” fiquem à mercê da assistência, da filantropia, da caridade e do voluntariado da burguesia brasileira com os “excluídos”, retirando desse processo o caráter de direito à educação, à saúde e à habitação para obter a benevolência do Estado.

O conceito de inclusão é utilizado, muitas vezes, como sinônimo de educação especial, porém, trata-se de uma perspectiva política e não equivale à área da educação especial. Bueno (2008) alerta para o fato de que o termo inclusão escolar vem sendo tratado nos documentos nacionais e internacionais de forma genérica, fazendo com que a escola passe a ter uma “nova missão”, com foco no social e não no conhecimento. Dessa forma, são atribuídas à escola diferentes funções sociais relacionadas ao atendimento, à solidariedade, devendo ela disponibilizar “oportunidades” de acesso à diversidade de alunos que a frequentam.

Ao defendermos as proposições inclusivas, precisamos ter noção de que a base do debate é o ensino e não a socialização. Precisamos focar na aquisição do conhecimento socialmente produzido e, nessa direção, pensar o sujeito como parte de um todo social que deve ser entendido na sua complexidade de aprendizagem e não na oferta de recursos, ficando o recurso pelo recurso. Portanto, uma proposta de núcleo na Educação Superior precisa ter a preocupação com o ensino e com a aprendizagem desses estudantes e com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Núcleo de apoio pedagógico no ensino superior

Ao nos propormos apresentar uma organização de núcleo de atendimento aos estudantes da educação especial que chegam à Universidade, estamos indicando um modelo de núcleo que consideramos, até o presente momento, adequado aos seus objetivos e metas.

O Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (Nuape) foi proposto pela Direção Geral do Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) em agosto de 2017. De acordo com o projeto de implantação do Núcleo, a proposta era ter um espaço de acolhimento dos estudantes e de redução da exclusão acadêmica, utilizando como estratégia o apoio pedagógico e o suporte didático-pedagógico aos professores e estudantes da Faed.

A Udesc já tinha preocupação com a perspectiva inclusiva desde 2009, quando o Conselho Universitário (Consuni) aprovou a Resolução nº 017/2009 e regulamentou a política de inclusão na Universidade com o seguinte entendimento de inclusão:

O processo sistemático e intencional que possibilita o acesso à Universidade, de sujeitos marcados por atributos identitários, historicamente, subordinados nas relações de poder social (idosos, mulheres, negros, negras, indígenas, **portadores de necessidades especiais**, gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros) (UDESC, 2009, grifo nosso).

A Universidade criou um Comitê de Articulação das Ações de Inclusão como um fórum permanente de debate sobre as proposições e a produção das políticas de perspectiva inclusiva (UDESC, 2009), propondo a criação de núcleos setoriais para auxiliar nas discussões e encaminhamentos do Comitê. Nessa perspectiva, a Udesc aprovou, em outubro de 2018, a Resolução nº 50 do Consuni, que cria o Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) vinculado à Pró-Reitoria de Ensino.

O objetivo do NAE é de realizar “o acompanhamento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial – PAEE” matriculados nos Centros de Ensino da Universidade catarinense, incluindo “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) e com Necessidades Educacionais Específicas – NEE”. (UDESC, 2018).

No que tange às atribuições do NAE, conforme a Resolução nº 50/2018, cabe “orientar e dar suporte para que os Centros da UDESC possam garantir condições de permanência e expressão plena do potencial do estudante durante o processo de ensino e aprendizagem, garantindo a sua inclusão na universidade” (UDESC, 2018).

Em 2020, por necessidade de regulamentação interna do Centro de Ciências Humanas e da Educação, o Conselho Universitário da Faed aprovou a Resolução nº 1/2020, que estabelece a estrutura e funcionamento do Nuape e, com base no projeto de criação do Núcleo, passa a ter como objetivo a realização do apoio pedagógico para o público da educação especial e com necessidades educacionais específicas e o acompanhamento pedagógico dos docentes da Faed, além de propor cursos e oficinas extracurriculares.

O público atendido pelo Nuape, de acordo com a Resolução nº 01/2020 do Conselho de Centro (Concentro) da Faed, foi estabelecido a partir de documentos nacionais, como a Resolução CNE/CEB nº 02/2001,

que instituiu diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica e tem como elegibilidade estudantes com necessidades educativas especiais, sejam permanentes ou temporais, portanto, aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos (dificuldades de aprendizagem específicas) comprovados por laudo diagnóstico, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define o público da educação especial como estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que, para alguns autores, restringiu a população de atendimento da área (GARCIA, 2004; BUENO, 2008; BARCELOS, 2019).

No estado de Santa Catarina, o público atendido na área da educação especial é definido pela Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que estabelece as normas para a educação especial em Santa Catarina, abrangendo todo o sistema estadual de ensino:

Art. 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das **necessidades educacionais especiais** de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação (SANTA CATARINA, 2016, grifo nosso).

O Nuape tem como uma de suas ações o apoio pedagógico de forma sistematizada, com atendimentos semanais a estudantes que apresentem dificuldades significativas de aprendizagem comprovadas pela área da saúde, e acompanhamento pedagógico, com orientação aos estudantes e professores que demandam alguma adequação de método de ensino, organização de material ou de acessibilidade com o objetivo de redução de “barreiras acadêmicas [...] na garantia do acesso e da permanência nos cursos oferecidos na FAED/UDESC”. (UDESC, 2017). De acordo com o projeto de criação, o Nuape tem como objetivos:

I - Oferecer atendimento individualizado de apoio pedagógico, psicológico e assistência social aos acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais;

- II - Prestar auxílio especializado aos docentes que tenham, em suas disciplinas, estudantes com necessidades educativas especiais;
- III - Propor formação em serviço a todos/as os/as docentes na área da Educação Inclusiva;
- IV - Auxiliar na construção de recursos didático-pedagógicos inclusivos;
- V - Mediar as adaptações necessárias a cada necessidade educativa especial apresentada nas disciplinas no sentido de favorecer o processo de ensino e aprendizagem;
- VI - Promover estudo, planejamento e avaliação acerca de temas relacionados à educação inclusiva. (UDESC, 2017).

Outra ação desenvolvida pelo Nuape é o acompanhamento pedagógico aos docentes, oferecendo suporte didático e pedagógico por meio de formação continuada de professores ou com orientação pedagógica específica. Também disponibiliza apoio e atendimento a estudantes, técnicos e docentes com histórico de violência, seja ela simbólica, psicológica ou física, por meio de suporte afetivo-emocional e realização de processos formativos dirigidos a toda a comunidade universitária (UDESC, 2017).

O processo formativo permeia todas as ações do Nuape, seja para os estudantes e professores em relação ao apoio pedagógico e às necessidades educacionais especiais, seja nas situações de vulnerabilidade em função das diferentes formas de violência ou, ainda, nas proposições de cursos extracurriculares em áreas específicas, como estrutura de texto acadêmico, revisão gramatical ou no conhecimento das áreas da educação especial.

É importante destacar que, a partir das normativas da Udesc centradas no acesso, precisamos continuar o debate sobre a aquisição do conhecimento formativo e a respeito das formas de ensino para estudantes e profissionais do ensino superior que compõem a Universidade.

Algumas considerações

Este texto pautou-se na discussão sobre as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior, na ten-

tativa de apresentar uma proposição de núcleo de apoio pedagógico e suas ações em uma Universidade estadual de Santa Catarina.

Para isso, contextualizamos as proposições políticas na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, cotejando com alguns documentos relacionado à Educação Superior. A proposta foi mostrar como a educação brasileira vai assumindo uma face democrática de acesso à escolarização para todos os estudantes, independentemente da sua condição física, cognitiva e sensorial, fundamentando-se em documentos internacionais e carregando-a de sentimentos de pertencimento ao sistema educacional brasileiro.

Indicamos que as proposições e normatizações das políticas educacionais ao longo do tempo foram marcadas pelo viés do direito formal inserido na lógica dos serviços e não do ensino e da educação para todos de forma efetiva. O que alguns autores têm mostrado (BUENO, 1993; GARCIA, 2008; LEHER, 2010), é que as políticas educacionais inclusivas sobrepõem uma estrutura social excludente de matriz neoliberal, tentando ocultar as diferenças de classe social.

Para o público da educação especial, isso é recorrente. Bueno (1993) mostra que esse acobertamento de classe social é alarmante, pois foca em questões relacionados à patologia da deficiência e não no sujeito produtor da sua história, com serviços em modelos padronizados, focados nos recursos e na acessibilidade. E para aqueles que ainda não se encaixam nas políticas educacionais, resta a assistência, a filantropia e a caridade das instituições especializadas na área.

Outra questão discutida foi a utilização do conceito de inclusão em substituição ou como sinônimo de educação especial, mas o termo inclusão é uma perspectiva política, algo a ser alcançado, portanto, não equivale à área da educação especial.

Quando os estudantes chegam ao ensino superior, têm acesso a outro nível de educação, não para “socializarem”, mas para que tenham assegurada uma formação humana e profissional e possam acessar o conhecimento acadêmico. Por isso, questionamos a capacidade de os núcleos de acessibilidade, pela disponibilidade de recursos específicos, conseguirem abranger a complexidade da relação de ensino. Dessa forma, precisamos continuar discutindo sobre as relações meritocráticas, as práticas capacitistas e individualistas encontradas em todo sistema de ensino, sobretudo na Educação Superior.

Nesse contexto apresentado, buscamos questionar: qual proposta educacional queremos para a inserção dos acadêmicos na Educação Superior? Uma proposta tecnicista segundo a qual o recurso por si só pode promover a permanência no curso ou uma proposta a partir da qual possamos buscar as diferentes faces da aprendizagem, focando em um trabalho de acesso, de apoio pedagógico, de formação docente e de orientação nas diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem?

As reflexões apresentadas buscaram contribuir com a produção de um pensamento crítico acerca das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, especialmente em relação à educação das pessoas que apresentem dificuldades na aquisição do conhecimento e com deficiência. Defendemos a sua incorporação nas práticas sociais, visando ao desenvolvimento humano integral, com acesso aos processos de estudos e com apropriação dos conhecimentos formativos nos cursos do ensino superior.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BARCELOS, Liliam Guimarães de. **Disputas pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil**. 2019. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CBE nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 – 27 dez. 1961, p. 11429 (Publicação Original); Coleção de Leis do Brasil - 1961, p. 51, v. 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Diário Oficial da União - Seção 1 – 29 nov. 1968, p. 10369 (Publicação Original); Coleção de Leis do Brasil - 1968, p. 152, v. 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade – documento orientador.** Brasília: DF: MEC/SEE, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2005b). **Programa Incluir.** Brasília, DF: MEC/SEE, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEE, 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BATISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial**: diálogos e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A emergência do termo “sistema educacional inclusivo” e suas implicações na política educacional brasileira. In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED SUL, 10., 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1412-0.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discurso e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/Facitec, 2007. p. 21-31.

LEHER, Roberto. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender o modo como os dominantes dominam. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o capital e esquerda para o social**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 11-18.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Nova Iorque: ONU, 2007. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 6 jun. 2021.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 6 jun. 2021.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI:** visão e ação. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 6 jun. 2021.

OEA - ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016.** Estabelece as normas para a educação especial em Santa Catarina. Florianópolis: CEE, 2016. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao>. Acesso em: 4 jun. 2021.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 017/2009.** Cria e regulamenta a política de inclusão na Udesc. Florianópolis: Udesc, 2009. Disponível em: <http://www.secon.udesc.br/consuni/resol/2009/017-2009-cni.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 050/2018**. Regulamenta a constituição e funcionamento do Núcleo de Acessibilidade Educacional da Udesc. Florianópolis: Udesc, 2019. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/resol/2018/050-2018-cni.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências Humanas e da Educação. **Projeto de criação e implantação do “Núcleo de apoio pedagógico da FAED”**. Florianópolis: Faed/Udesc, 2017.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências Humanas e da Educação. **Resolução Concentro nº 01**, de 28 de agosto de 2020. Estabelece a estrutura e funcionamento do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da FAED. Florianópolis: Faed/Udesc, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4238/Resolu_o_01_2020_NUAPE_FAED_16009906557269_4238.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Graciele Marjana Kraemer - UFRGS

Rejane Ramos Klein – UFRGS

INTRODUÇÃO

Em tempos complexos como estes que vivenciamos, especificamente a partir de 2020, torna-se impensável desvincular a educação do compromisso ético-político de constituição cidadã. Certamente, esta década carregará consigo a marca de uma pandemia que alterou modos de vida, perspectivas sociais, políticas e econômicas, convidando a humanidade a reinventar-se. Sob esse prisma, a educação é convocada a também repensar sua estrutura, a arquitetura pedagógica e seu papel na formação dos sujeitos. Ela deve, assim, resguardar a todos a normativa de uma formação humana, implicada com a diferença, principalmente com aqueles que, ao longo da história, são discriminados negativamente¹.

¹ O sociólogo francês Robert Castel, em sua análise sobre o racismo francês contra os cidadãos de origem estrangeira, destaca duas formas de discriminação: a positiva e a negativa. As formas de discriminação positivas consistem em fazer mais por aqueles que têm menos, ou seja, trata-se de investir esforços em favor de populações carentes de recursos, a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar esse regime. A discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles

A educação dos sujeitos previstos na Política Nacional de Educação Especial de 2008 no contexto educacional brasileiro, durante parte das duas primeiras décadas do século XXI, passa a compor a política de Estado no investimento sobre a vida. As ações empreendidas em prol da promoção da participação das pessoas com deficiência buscam enquadrar os sujeitos em possibilidades distintas de desenvolvimento pessoal. A inclusão passa a ser condicionada aos investimentos operados pelo Estado, conforme preceitos políticos e econômicos mais amplos.

Reflexo de movimentos e políticas promovidas por organismos nacionais e internacionais, a inclusão escolar adentra na agenda política brasileira como um imperativo de Estado, com vistas a abranger a todos de modo inquestionável. Os investimentos, inicialmente voltados para a efetivação da inclusão na Educação Básica, alargam-se para o ensino superior. Em nosso país, até meados da segunda década do século XXI, “ainda que tenha sido instaurada a reforma universitária por meio da Lei nº 5.540/1968, perduravam mecanismos excludentes de acesso a esse nível de ensino”. (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018, p. 106). Contudo, pela promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que assegura a reserva de vagas para pessoas com deficiência em curso técnico de níveis médio e superior das instituições federais de ensino, verifica-se um gradual aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro.

A análise desenvolvida por Cabral (2017) nos indica que, entre 2000 e 2014, houve aumento importante das matrículas do público-alvo da educação especial no ensino superior, passando de 2.173 em 2000, para 33.377 em 2014. Frente a esses dados de matrícula, e considerando que 24,9% da população brasileira têm algum tipo de deficiência (IBGE, 2010), a leitura possível das ações desenvolvidas pelo Estado em prol da inclusão das pessoas com deficiência está implicada com “uma forma produtiva e econômica de cuidado com a população e, especificamente, com cada indivíduo que a compõe”. (LOPES; RECH, 2013, p. 211).

Entende-se que, além de uma forma produtiva de cuidado com a população, a política de inclusão escolar passa a assumir, cada vez mais,

que têm menos; ela, ao contrário, “marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão”. (CASTEL, 2008, p. 14).

o papel de promoção da justiça social, principalmente pela efetivação de condições de acesso e de participação dos sujeitos com deficiência nos variados níveis de escolarização de nosso país. Para tal, a proposta de um sistema educacional inclusivo constitui-se em um “processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação”. (BRASIL, 2013, p. 6).

No que tange ao ensino superior, argumenta-se que as mudanças necessárias à efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência se dão, prioritariamente, em três ênfases: aspectos pedagógicos, infraestrutura e ações formativas em vista do atendimento às demandas desses sujeitos. Essas ênfases podem ser articuladas e potencializadas via investimentos na formação de redes de trabalho que serão corresponsáveis pela promoção do desenvolvimento dos sujeitos e de suas interações com as comunidades acadêmica e externa.

Analisar os investimentos operados pelo Estado brasileiro em prol da efetivação de um sistema educacional de qualidade a todos implica compreender que essas ações devem estar alinhadas a preceitos mais amplos. Nesse sentido, pode-se verificar o alinhamento político e econômico de nossa nação com as demandas estabelecidas por organismos internacionais, como a Unesco, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Torna-se central, portanto, a compreensão de que, no século XXI,

[...] os espaços de ação são cosmopolizados, o que significa que o enquadramento da ação não é mais apenas nacional e integrado, mas global e desintegrado, contendo as diferenças entre regulações nacionais no direito, na política, na cidadania, nos serviços, etc. (BECK, 2018, p. 23).

O enquadramento político da inclusão escolar está previsto em uma agenda econômica global para as nações e estabelece o desenvolvimento como requisito dos compromissos por elas assumidos.

Essa convergência da política educacional brasileira a uma agenda internacional é observada na definição da educação inclusiva enquanto “movimento mundial [que prevê] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de esta-

rem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008, p. 1). Desse modo, a pauta temática das políticas educacionais brasileiras alicerça-se na superação do paradigma segregacionista e/ou excludente, que convoca a repensar a organização das escolas e das classes especiais em vista de uma mudança estrutural, congregando práticas efetivas que considerem as singularidades cognitivas e culturais dos sujeitos escolares.

A partir desses aspectos, no presente estudo, consideramos os investimentos operados pelo Estado brasileiro em prol da inclusão de sujeitos com deficiência no ensino superior. A discussão envolve os aspectos pedagógicos, de infraestrutura e de ações procedimentais em vista do atendimento às demandas da formação dos sujeitos com deficiência. Assim, busca-se, inicialmente, compreender os movimentos efetivados nas políticas educacionais das últimas duas décadas para a promoção da formação dos sujeitos com deficiência em nível superior. Nesse sentido, a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Documento Orientador: Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior (2013) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, mobilizam nossas considerações acerca da inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Em seguida, são analisados e discutidos os desafios que a inclusão de sujeitos com deficiência representa à constituição de uma rede de trabalho para estruturação curricular, reorganização das práticas pedagógicas e ordenamento acadêmico para a formação de sujeitos com deficiência. Destaca-se por fim, a necessidade de um compromisso ético-político que nos convida à reflexão constante sobre o processo formativo dos estudantes.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão, entendida como uma invenção de nosso tempo (LOPES; FABRIS, 2013), passa a ser promovida em nosso país em decorrência da efetivação de condições equânimes de participação para sujeitos historicamente discriminados negativamente. A década de 1980 foi politicamente marcada pela atuação de diversos movimentos sociais, com o objetivo de efetivar a garantia dos direitos civis, sociais e políticos aos sujeitos

historicamente discriminados negativamente. Nesse cenário, os princípios promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, e para a Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência, 1983 a 1992, contribuíram sobremaneira para o reconhecimento do direito de acesso dos sujeitos com deficiência a todos os níveis de ensino. Considerando esses documentos, a Carta Constitucional Brasileira de 1988, no Artigo 5º, estabelece que

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Assim, sob o “espírito” da recém-proclamada Constituição Federal (1988), nosso país passou a prever ações para a afirmação da cidadania, o que influenciou consideravelmente a promoção dos direitos sociais na legislação e nas políticas educacionais. A Carta Constitucional de 1988, em seu Artigo 6º, reconhece como direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Esse princípio político de reconhecimento e valorização dos direitos sociais está alinhado ao que é previsto em outros documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. No Artigo 26 dessa Declaração, fica estabelecido que “todo ser humano tem direito à instrução” e que esta seja “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. (ONU, 1948). Na Convenção de 1960, relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, foi estabelecido, no Artigo 1º, que a discriminação “abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que [...] tenham por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino”. (UNESCO, 1960). O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, no Artigo 13, reconhece “o direito de toda pessoa à educação [e que esta] deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais”. (ONU, 1966).

Em nosso país, dois movimentos caracterizam o enfoque adotado após a redemocratização, quais sejam, “o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil”. (ARELARO, 2003, p. 15). Nesse projeto, o país organiza-se a partir de uma lógica econômica de ordem neoliberal, compreendida

[...] pela presença simultânea de um Estado forte e de um Estado mínimo; pela presença imanente do Estado e do mercado; pelos investimentos globais em programas nacionais; pela ampliação das expectativas individuais e incentivo governamental ao consumo; pelo direcionamento da educação por princípios de concorrência e empresariamento de si mesmo; pela ampliação da assistência e, ao mesmo tempo, diminuição de recursos na previdência; pela privatização do público; pelo incentivo ao individualismo; pelos muitos movimentos de resistência ao próprio neoliberalismo sendo incorporados e capturados pelas práticas neoliberais; e pelo uso descaracterizado, indiscriminado e binário das palavras exclusão e inclusão. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 43).

Como o país apresentava-se entre as nove nações mundiais com a maior taxa de analfabetismo, algumas ações relevantes marcaram a década de 1990 no que diz respeito às questões educacionais. Um desses movimentos esteve na articulação com agências internacionais, dentre elas, a Unesco, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Em parte, essa articulação efetivou-se pela participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Como documento referencial da Conferência, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

O referido documento estabelece que “a educação, embora não seja condição suficiente, é de fundamental importância para o progresso pessoal e social”. (UNESCO, 1990, p. 2). Sob a presidência de Fernando Collor de Mello, que teve como plataforma de governo “um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o ‘sentimento nacional’ de urgência de reformas do Estado para colocar o País na era da modernidade [...]” (ARELARO, 2003,

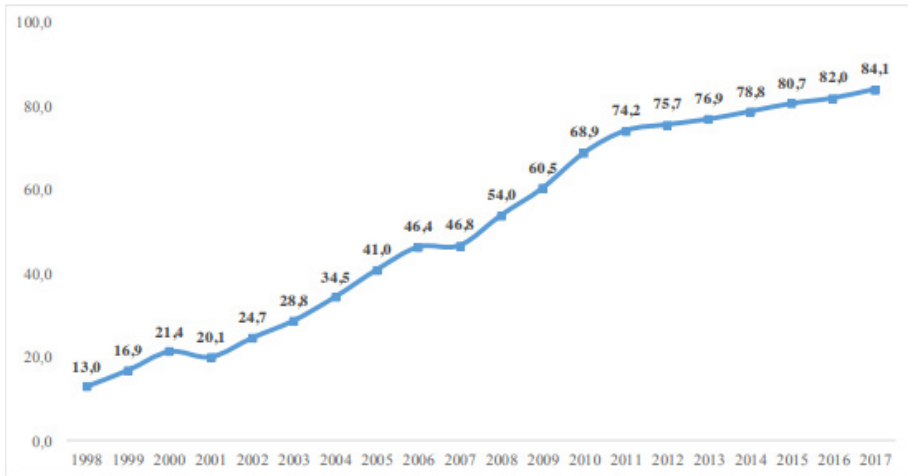
p. 15-16, grifo do autor), são adotadas “medidas radicais e ambiciosas para acabar com a inflação, reduzir o número de funcionários públicos, vender empresas estatais e abrir a economia ao mercado externo”. (CARVALHO, 2001, p. 204).

A necessidade de reformas do Estado tornou-se uma constante em vista da projeção da nação brasileira na plataforma do desenvolvimento econômico e considerando-se a emergência de um modelo capitalista flexível e global. Contudo, a educação brasileira apresenta “uma série de preocupações, dentre elas, as que se referiam ao Ensino Básico, eleito naquele momento como um dos principais problemas a enfrentar”. (RECH, 2015, p. 70). Essa condição instituiu a necessidade de investimentos em ações que efetivassem a universalização e o aperfeiçoamento do ensino, pois este se apresenta como parte fundamental no desenvolvimento econômico do país.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina, no Artigo 59, que “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996). Essa determinação alinha-se ao previsto na Lei nº 8.069, de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, apontando o dever do Estado com a garantia de Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na primeira década do século XXI, a inclusão escolar de alunos com deficiência passa a ser instituída nas ações políticas e educacionais brasileiras. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino matriculem “todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” e assegurar “as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001). Em vista dessa inflexão política na educação das pessoas com deficiência, o número de matrículas do campo da Educação Especial aumenta significativamente nos diferentes níveis da rede regular de ensino, e a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, o que pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1: Percentual de matrículas da educação especial em classes comuns – 1998-2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar 1998-2017 (INEP/MEC, 2018).

A inclinação política para a inclusão escolar implica uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008). Conforme disposto no Decreto nº 3.298, de 1999, o papel da Educação Especial é redefinido, ou seja, ela passa a constituir-se em modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, enfatizando-se a atuação complementar e/ou suplementar da Educação Especial no ensino regular. Sob essa perspectiva, a efetivação de condições de acesso a um sistema educacional inclusivo requer a adoção de “medidas de apoio específicas” que sejam capazes de “garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social”. (BRASIL, 2013, p. 8).

Em vista dos investimentos operados para a efetivação da inclusão escolar na Educação Básica nacional, o Programa Incluir contempla as ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro no Ensino Superior. Esse Programa passa a ser efetivado “por meio de chamadas públicas concorrenciais, que [...] significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior”. (BRASIL, 2013, p. 3). A partir de 2012, o Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior foi reorganizado, considerando a

parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esse Programa busca “fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais” e estas “respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica”. (BRASIL, 2013, p. 3).

Segundo previsto pelo Programa, a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior

[...] deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. (BRASIL, 2013, p. 11).

Objetiva-se, então, que as ações efetivadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) contemplem variados eixos, dentre eles, infraestrutura, currículo, comunicação, informação e programas de pesquisa e de extensão (BRASIL, 2013). Para isso, são previstos recursos e serviços de acessibilidade, como “tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes”. (BRASIL, 2013, p. 12). De modo efetivo, é pela demanda dos estudantes com deficiência que as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetiva, cabendo, portanto, “às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas”. (BRASIL, 2013, p. 12).

As IES são convocadas a assumir o compromisso político pela inclusão e formação dos estudantes com deficiência. Desse modo, são orientadas a criar uma política de acessibilidade voltada à efetivação de processos que garantam o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência. Tal política deverá contemplar as seguintes dimensões:

[...] a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de

infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p. 12-13).

São distintas frentes que buscam efetivar as condições para a inclusão nas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. A inclusão passa, assim, a ser condicionada a investimentos operados pelo Estado mediante políticas, resoluções, decretos e legislações. Considerando esse investimento legal, na sequência discutimos alguns desafios para a formação dos estudantes com deficiência no ensino superior.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A inclusão no ensino superior apresenta desafios em relação à efetivação de condições de acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Desse modo, discute-se a respeito dos princípios que orientam o desenvolvimento de ações estratégicas nas IES para a inclusão a partir das possibilidades de ocorrer, por um lado, um deslocamento das práticas centradas na adaptação curricular para a flexibilização curricular, considerando-se, assim, a viabilidade de acesso aos conhecimentos pertinentes à área de formação. Por outro lado, percebe-se a necessidade de desenvolver práticas tendo em vista a singularidade do sujeito, sua diferença cultural e condição de desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, defende-se a constituição de uma rede de trabalho que promova a flexibilização curricular como possibilidade para a formação acadêmica dos sujeitos com deficiência.

Estruturar ações políticas no ensino superior que fomentem a constituição de uma rede de trabalho requer investir em um compromisso ético de corresponsabilidade com a comunidade acadêmica. Esse compromisso está estruturado em princípios, como, responsabilidade, assiduidade pedagógica, compartilhamento de saberes, investimento político em uma formação ampla, entre outros. Ao entender que a inclusão vem sendo operada a partir de um conjunto de práticas, verifica-se que ela é potencializada por meio de técnicas sustentadas em preceitos políticos e econômicos que acionam determinados saberes, colocando em circulação discursos que a inscrevem como verdade de nosso tempo.

Importa destacar que o conceito de prática, fundamentado em Michel Foucault (1984), refere-se não apenas a uma ação realizada pelo sujeito, antes constitui-se em experiência como “[...] correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. (FOUCAULT, 1984, p. 10). Ressalta-se que as experiências docentes e discentes estão envolvidas em um conjunto de discursos que se traduzem nas relações históricas, sociais, políticas, econômicas etc.

Tratando-se dos sujeitos com deficiência em processo de inclusão em IES, compreende-se que sua posição vem sendo instituída historicamente por um conjunto de discursos centrados em distintos campos de saber, dentre eles, clínicos, psicológicos, terapêuticos, econômicos e políticos. Nesse sentido, a correlação com os saberes médicos, por exemplo, definirá um conjunto de normatividades (diagnóstico) sob as quais o sujeito com deficiência passa a ser reconhecido e representado na sociedade.

As práticas organizadas e desenvolvidas no processo formativo dos estudantes com deficiência no Ensino Superior nessa perspectiva são paradoxais. Apesar de voltarem-se para a formação acadêmica e profissional, considerando-se aspectos relativos à diferença dos sujeitos, não deixam de atender ao propósito de formar sujeitos aptos para o mercado de trabalho. Em uma temporalidade em que as demandas do mercado se apresentam cada vez mais flexíveis, automatizadas e exigentes de diversas competências, esse paradoxo parece intensificar-se. Conforme Lopes (2009), a inclusão e a exclusão são invenções constituídas no jogo econômico de um Estado neoliberal. O Estado passa “[...] a estar cada vez mais onipresente, articulado às relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si”. (LOPES, 2009, p. 155). Esse jogo organiza e estrutura ações empreendidas na formação profissional em nível superior dos sujeitos com deficiência.

De acordo com o mesmo autor, há duas grandes regras que operam nesse jogo neoliberal. Uma delas é que os sujeitos devem se manter sempre em atividade; a outra é “que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado”. (LOPES, 2009, p. 155).

Assim, a inclusão, via políticas educacionais, sociais, assistenciais e de trabalho, tem funcionado como organizador estratégico das ações do Estado para a constituição de modos de vida. Trata-se de ações que visam

“[...] conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais”. (LOPES, 2009, p. 156).

Para tanto, são acionados mecanismos distintos para o direcionamento das condutas em uma lógica participativa, como observado na Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que prevê a contratação de pessoas com deficiência nas empresas mediante planos de Benefícios da Previdência. Entretanto, passadas duas décadas da instituição legal para a contratação das pessoas com deficiência, verifica-se que sua efetivação no mercado de trabalho tem sido mobilizada, prioritariamente, pela via jurídica.

Em 2015, com a sanção da Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ficou estabelecido, no Artigo 34, que “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015).

Essas garantias legais para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho não podem ser lidas como efetivação de sua inclusão. Contudo, instituem condições para a promoção da participação de todos nas malhas políticas e econômicas que organizam a sociedade contemporânea. Nesse sentido, há a necessidade de atentar para as práticas que ocorrem no processo formativo dos sujeitos em instituições de Ensino Superior, tanto aquelas voltadas à formação dos estudantes com deficiência, quanto as que possibilitam seu acesso ao mercado de trabalho.

Kraemer e Thoma (2018) apontam que a participação de todos é necessária para um bom governo da população. As autoras mostram que o Estado, para efetivar a inclusão de todos, investe na promoção de condições de acessibilidade para aqueles classificados como “pessoas com deficiência”. A acessibilidade, então, tem se constituído como condição preliminar para que a política de inclusão seja possível. Contudo, o que se verifica é que a política de inclusão, em distintos espaços, seja no mercado de trabalho ou no espaço educacional, ainda é operacionalizada pelo viés instrumental.

Entende-se que, muito aquém de uma organização de ações que visam a efetivar o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, a inclusão no Ensino Superior parece assumir o semblante de garantias de equipamentos, suportes técnicos, apa-

ratos instrumentais e recursos de acessibilidade. Por meio da instrumentalização arquitetônica, de serviços e de recursos profissionais, investe-se na constituição de “sujeitos capazes de aprender e de tornar-se aptos a conduzir-se de forma autônoma, flexível e participativa”. (KRAEMER; THOMA, 2018, p. 561).

As mudanças que vêm sendo efetivadas nas práticas desenvolvidas no percurso formativo preveem que a adaptação curricular centrada nas necessidades de formação profissional e na correlação da deficiência seja ressignificada para um processo de flexibilização, considerando-se as potencialidades singulares dos sujeitos.

Com a instituição de uma concepção inclusiva, que requer dos sujeitos possibilidades de não apenas acessar, mas de permanecer no jogo, a flexibilização curricular vem ganhando destaque nas práticas pedagógicas. Pela flexibilização curricular, salienta-se que a estruturação, a organização de práticas pedagógicas e o ordenamento acadêmico passam a ser repensados. De um viés de formação profissional, passa-se para a necessidade de um enfoque formativo na singularidade dos sujeitos e suas habilidades para a inserção no mercado de trabalho.

Esse movimento de flexibilização curricular pode ser observado nos estudos sobre currículo, como o de Scherer e Graff, que apontam uma virada, sobretudo nos primeiros anos do século XXI, ou seja, “[...] um deslocamento de ênfase que se direciona das adaptações às flexibilizações curriculares”. (2017, p. 395). Segundo as autoras, é a partir da década de 1990 que se desenvolve em nosso país um terreno fértil para a proliferação de discursos oportunos à emergência das adaptações curriculares. Entretanto, a partir dos anos 2000, vem ocorrendo um movimento de flexibilização do currículo com vistas a atender às “[...] demandas específicas de um contingente crescente de alunos que não consegue atingir as metas escolares”, portanto, “alastrando os efeitos dessa educação customizada para além de seu público inicial”. (SCHERER; GRAFF, 2017, p. 395).

As mesmas autoras consideram que, inicialmente, a adaptação curricular foi compreendida como possibilidade de efetivação da aprendizagem de todos e de cada um. No entanto, essa ênfase vai sendo deslocada para a ideia de flexibilidade nas práticas pedagógicas. Ou seja, a tarefa docente não se restringe a organizar e desenvolver ajustes em seu plano curricular/de ensino em vista das necessidades do aluno, mas inclui flexi-

bilizar os conhecimentos ou competências a serem trabalhadas na grade curricular (SCHERER; GRAFF, 2017). Em termos educacionais, não se trata somente de garantir o acesso de todos a espaços de formação, mas de assegurar que os conhecimentos curriculares historicamente orquestrados sejam repensados frente às condições de permanência e de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Essas condições de desenvolvimento, quando lidas pela lente econômica, não se inscrevem na ordem da igualdade, mas da equidade.

Na lógica da equidade, se as condições de acesso e permanência são efetivadas pelo Estado, o sujeito com deficiência passa a ser responsável pelo próprio desenvolvimento acadêmico. Desse modo, além da instituição e dos profissionais envolvidos, cabe ao próprio sujeito com deficiência estruturar as estratégias de estudo e de compreensão dos conhecimentos desenvolvidos. Tendo em conta as demandas às Instituições de Ensino Superior (IES) e às práticas docentes, Martins (2013), em sua pesquisa, destaca algumas delas relativas à docência:

Necessário se faz, portanto, que as instituições de Ensino Superior sejam renovadas, que ocorram transformações efetivas, de modo que barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas sejam derrubadas. Isso exige profundas mudanças por parte das universidades e, em especial, dos docentes, que necessitam estar preparados para atuar adequadamente com diferentes tipos de educandos. (MARTINS, 2013, p. 15).

A inclusão, assumida como um paradigma educacional que fabrica modos de vida alinhados a questões políticas e econômicas mais amplas, faz com que não só a atuação docente seja repensada, mas também a lógica organizacional das IES. Conforme Thoma (2006, p. 1), a inclusão tem sido tema de reflexão e ansiedade para professores em todos os níveis de ensino, porque “pressupõe mudanças textuais/legais, simbólicas (curriculares, avaliativas, etc.), de representações sobre os sujeitos” que serão “incluídos”, bem como, “das identidades de todos os envolvidos no processo”.

Conforme observado, não se trata apenas de preparar os docentes para atuar com a singularidade das demandas de cada estudante – é preciso também propiciar a compreensão do cenário de modo mais amplo, ou seja, articulando as questões educacionais à racionalidade política e econômica.

Assim, a inclusão constitui-se em uma prática que objetiva repensar modos e processos formativos dos sujeitos envolvidos. Isso requer sensibilidade, cuidado, respeito, atenção, compartilhamento e corresponsabilidade entre os profissionais docentes, equipe técnica e comunidade acadêmica.

Compreende-se que os sujeitos com deficiência são inscritos em práticas que mobilizam processos de in/exclusão. Com essa compreensão acerca dos processos de in/exclusão, destaca-se que eles não podem ser vistos como posições fixas, pois,

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958, grifo do autor).

Portanto, o fato de o sujeito com deficiência estar matriculado e frequentando as atividades previstas para sua formação não significa que esteja incluído no Ensino Superior. Pensar a inclusão enquanto processo que condiciona práticas de in/exclusão requer que as adequações pedagógicas e a atenção às formas de aprendizagem do estudante - considerando suas condições de leitura de contexto - sejam lidas por meio dessa lente.

A disponibilização de espaços e profissionais qualificados para o desenvolvimento acadêmico do sujeito com deficiência é condição de entrada para pensar práticas em um contexto de inclusão. Nesse sentido, a organização de uma rede de trabalho se constitui importante estratégia política diante da complexidade das demandas para a formação dos sujeitos no Ensino Superior. Tal formação, independentemente da área de conhecimento, necessita estar ancorada em pressupostos político-pedagógicos construídos coletivamente e inscritos nos princípios da política de formação da instituição.

Desse modo, essa formação requer uma organização distinta dos profissionais envolvidos, pois o docente necessitará de apoio técnico de diferentes áreas e, além disso, precisa desenvolver condições de diálogo com outros espaços formativos. Assim, a rede de trabalho constituída para a inclusão de pessoas com deficiência transcende aspectos instrumentais e de

recursos profissionais, ainda que sejam imprescindíveis, ou seja, encontra-se implicada com a dimensão político-pedagógica assumida pela instituição.

Mesmo após duas décadas de investimentos para a promoção da inclusão, verifica-se que o movimento político das pessoas com deficiência pela efetivação do direito à educação de qualidade vem pautando suas reivindicações em ações que implicam, preliminarmente, o respeito à diferença cultural, linguística e cognitiva. Pela compreensão da inclusão enquanto movimento de in/exclusão, que requer negociações, problematizações, discussões, reflexões, verifica-se a criação de possibilidades mais abrangentes de compreensão da diferença cultural, linguística e cognitiva dos sujeitos.

Nessa perspectiva, são anunciadas algumas possibilidades no desenvolvimento de práticas para pensar a inclusão no Ensino Superior, envolvidas com os discursos produzidos pelas políticas que orientam as práticas institucionais. Também abrem possibilidades de leitura e de problematização em relação à estruturação instrumental de práticas no Ensino Superior. São sinalizações que requerem criar e (re)organizar propostas, estratégias, planos, organogramas curriculares que atentem às peculiaridades dos sujeitos envolvidos. Não podem ser traduzidas como diretrizes e/ou metodologias de trabalho a serem utilizadas com todos os sujeitos. São muito mais pistas para estudo, pesquisa e produção de práticas pedagógicas que pressupõem que os conhecimentos possam não apenas ser implementados em sala de aula, mas tensionados de forma constante em relação ao desenvolvimento e à formação profissional requeridos de cada estudante.

Frente a isso, destaca-se que a organização do trabalho pedagógico implica uma *atitude inclusiva* dos profissionais envolvidos, “[...] como uma escolha, uma tomada de posição a respeito de algo e que reflete o comprometimento de alguém consigo mesmo e com o outro”. (PROVIN, 2011, p. 101). Essa *atitude inclusiva*, que imprime outra dimensão para a experiência da inclusão, deve estar apoiada na organização de uma rede de trabalho mobilizada e validada pela gestão da instituição de ensino. Essa gestão compreende distintos setores da Universidade, unidades ou departamentos de ensino e coordenações de curso. As coordenações de curso, ao articularem-se com os núcleos de apoio aos docentes e aos estudantes, constituem-se espaço de referência para as demandas apresentadas.

Assim, compreender a singularidade do estudante com deficiência e de seus modos de aprender pode contribuir para rever a posição que

ele ocupa e para que as estratégias de ensino também sejam repensadas a fim de atender às necessidades de aprendizagem desse sujeito. A partir da consolidação da rede de trabalho envolvendo diferentes segmentos, possivelmente as ações estruturadas potencializarão práticas docentes para a formação do sujeito com deficiência no Ensino Superior. Com isso, entende-se que, muito além de compreender a inclusão como um ponto de chegada, ela é aqui assumida como um processo de reinscrição das formas de vida em processos dinâmicos e práticas singulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, em uma perspectiva educacional inclusiva, o desenvolvimento da política institucional deve considerar as diretrizes da política de inclusão e as demandas do mercado de trabalho. Contudo, se o foco permanecer somente nas questões políticas, será pouco produtivo para a instituição, uma vez que é de suma relevância que as distintas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos sejam inscritas na ordem das ações estratégicas assumidas.

Diante disso, nosso encaminhamento para a inclusão, neste estudo, buscou destacar dois aspectos, dentre outros possíveis: 1) considerar como possibilidade produtiva a flexibilização curricular para o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos e 2) constituir uma rede de trabalho a partir de uma *atitude inclusiva* enquanto um processo de criação e (re)organização de propostas, estratégias, planos e organogramas curriculares, atentando às peculiaridades dos sujeitos envolvidos.

Assim, tratamos como sinalizações que não se traduzem em diretrizes e/ou metodologias de trabalho, mas como pistas para estudo, pesquisa e produção de práticas pedagógicas constituídas de modo mais coletivo no interior da Instituição de Ensino Superior. Pressupõe-se, ainda, que os conhecimentos possam não apenas ser ensinados e implementados em sala de aula, mas tensionados de forma constante em relação ao desenvolvimento e à formação de cada estudante.

Esses nos parecem importantes desafios para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Certamente, o registro de outras práticas e intervenções docentes voltadas à inclusão nesse nível de ensino muito contribuirão para produzir outros discursos sobre os estudantes com

deficiência, possibilitando outras formas de representá-los. Cabe, assim, o exercício permanente da hipercrítica – tensionando aquilo que foi produzido e buscando possibilidades outras em vista da constituição de processos formativos permanentes.

Dessa forma, reitera-se a compreensão da inclusão enquanto processo que institui permanentemente desafios à prática docente, principalmente nesse contexto de distanciamento social causado pela Covid-19. A modalidade de ensino remota tem nos exigido pensar a educação a partir de um compromisso ético-político que nos convida à reflexão constante sobre a formação dos estudantes. Na condição singular que vivenciamos a partir de 2020, especialmente, a educação é convocada a repensar sua estrutura, a arquitetura pedagógica e seu papel na formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos Sociais e Política Educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Orgs.) **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 13-36.
- BECK, Ulrich. **A metamorfose do Mundo: novos conceitos para uma nova realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996, p. 27833.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990, p. 13563.
- BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 jul. 1991; republicado em 11 abr. 1996; republicado em 14 ago. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez, 2016, p. 3.

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

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3. p. 371-387, set./dez. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar 1998-2017**. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://www.dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

KRAMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva Escolar. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 554-563, jul./set. 2018.

LOPES, Maura Corsini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In.: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 283-298.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corsini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Doménica. Políticas de Estado e Inclusão. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, n. 38, p. 41-50, jan./jun. 2013.

LOPES, Maura Corsini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação**, v. 36, p. 210-219, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Apresentação. In.: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20131340090a921451935e6a909837716/LIVRO_INCLUSO_NO_ENSINO_SUPERIOR.pdf

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.22, (esp.) p.105-113, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572018000400105&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França, 10 dez. 1948.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais**. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2.200A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. Entrada em vigor na ordem internacional: 3 de janeiro de 1976, em conformidade com o artigo 27º. ONU, 1966.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades**: produzindo atitudes de inclusão. 2011. 163f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora**: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. 2015. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

SCHERER, Renata Porcher; GRÄFF, Patrícia. Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. **Revista e-curriculum**. PUC-SP, v. 15, n. 2, p. 376-400, 2017.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no Ensino Superior: “-Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma Política Especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação, manifesto, lutas e utopias. n. 25, **Anais...** MG, Caxambu, 2005.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção Relativa à luta contra a discriminação no campo do Ensino**. Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas,

PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA (NUAPE/FAED/UDESC)

Gustavo Rugoni de Sousa - UDESC
Ana Paula de Souza Kincheski – UDESC

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 iniciou sob o alerta de que um novo coronavírus (SARS-Cov-2) havia sido descoberto na cidade de Wuhan, na China. O crescente número de infectados e de óbitos chamou a atenção de autoridades chinesas e da comunidade internacional, as quais procuraram estabelecer um conjunto de barreiras sanitárias para prevenir a rápida transmissão do vírus¹, considerado pandêmico pela Organização Mundial da Saúde (OMS)². Apesar das medidas, como o fechamento de fronteiras, uso de máscara e distanciamento social, assim como dos anúncios que passaram a ocupar espaço de destaque na imprensa, foi necessário tempo para que grande parte da população mundial compreendesse a gravidade e as mudanças sociais que ocorreriam a partir daquele momento.

¹ A notícia assinada por Jaime Santirso, publicada no dia 23 de janeiro de 2020 no Jornal El País, por exemplo, anuncia em seu título “Wuhan, uma cidade de 11 milhões de pessoas em quarentena contra a propagação do coronavírus”, traz dados sobre o avanço significativo da propagação do vírus e uma cronologia que apresenta notificações sobre primeiros casos confirmados em outros países como Japão, Coreia do Sul e Estados Unidos da América. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/internacional/2020-01-23/wuhan-uma-cidade-de-11-milhoes-de-pessoas-em-quarentena.html>> Acesso em: 22 set. 2021.

² No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em virtude do avanço do novo coronavírus em diversos países, declarou estado de pandemia.

Devido à insegurança causada pela transmissão desse novo vírus em diversos países, inclusive no Brasil, o primeiro semestre letivo de 2020 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) iniciou com muitos debates, frutos de preocupações com a saúde e com a vida de estudantes, professores, trabalhadores e seus familiares. Diante do contexto incerto, mesmo à revelia do governo federal, estados e municípios buscaram alternativas para frear a disseminação do vírus. O Governo do estado de Santa Catarina, por exemplo, determinou a suspensão das aulas realizadas nas redes estadual, municipal e particular de ensino por trinta dias, a partir do dia 19 de março³. A UDESC acompanhou essa medida e paralisou suas atividades presenciais de graduação e pós-graduação no dia 17 de março.

Mesmo diante do contexto alarmante, em um primeiro momento não se imaginava que a pandemia pudesse se estender por um longo período e que seus efeitos fossem tão devastadores⁴. Não apenas as atividades acadêmicas, mas outras dimensões da vida foram modificadas para atender às exigências sanitárias. O acesso a estabelecimentos comerciais, parques, empresas, escolas e o convívio com familiares, amigos e colegas precisaram ser adaptados e/ou mediados por tecnologias digitais, que ganharam importância ainda maior nas relações sociais e econômicas. As diferentes experiências potencializaram um conjunto de reflexões sobre as desigualdades de nosso país e a ausência de políticas públicas para garantir a inclusão de todos, sem exceção.

Reconhecemos as dificuldades e os desafios que envolvem uma pandemia. No entanto, o panorama que encontramos no Brasil não se deve exclusivamente aos efeitos do vírus, ele é fruto, também, de ações e políticas que contribuíram para o atraso na compra de vacinas, para a ampliação do número de pessoas infectadas e de óbitos, por consequência, para a

³ Notícia sobre a determinação do governo estadual disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/governo-determina-suspensao-das-aulas-nas-redes-estadual-municipal-e-particular-de-santa-catarina>. Acesso em: 15 set. 2021.

⁴ No momento em que escrevemos este texto, já perdemos quase 600 mil brasileiros. De acordo com os dados divulgados no Portal do Ministério da Saúde - www.covid.saude.gov.br, atualizado em 21 de setembro de 2021, há 591.440 óbitos confirmados no país. Conforme boletim divulgado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, no site www.coronavirus.sc.gov.br, foram registrados até a mesma data 19.119 óbitos e 1.169.652 casos confirmados de Covid-19 no estado.

necessidade de permanecermos por mais tempo com atividades remotas nas instituições educativas⁵.

Nesse sentido, a pandemia de Covid-19 não pode ser compreendida unicamente em sua dimensão sanitária, sendo necessário também levar em conta aspectos econômicos e políticos envolvidos em seu enfrentamento. Vale destacar que, mesmo antes do ano de 2020, a educação já sofria com sucessivos cortes em orçamentos, com a desarticulação de políticas e com a circulação de um conjunto de informações falsas sobre atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas universidades brasileiras. Além disso, no período pandêmico, ganharam força discursos negacionistas, inclusive por parte do governo federal, que minimizaram a gravidade do vírus e resultaram em posicionamentos contrários às medidas de distanciamento social e na utilização de seu aparato institucional para disseminar tratamentos sem respaldo científico.

Ressalta-se que a opção por realizar as atividades acadêmicas remotamente foi uma das estratégias encontradas por escolas e universidades para contribuir com o isolamento social, conseqüentemente, para a diminuição do contágio pelo vírus. A necessidade de desenvolver um conjunto de ajustes em encaminhamentos pedagógicos e curriculares alterou significativamente as rotinas de estudantes, professores e demais profissionais da educação, o que gerou uma série de debates em torno dos efeitos nos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias.

A pandemia não é democrática! Diferentemente, as pessoas que possuem algum tipo de vulnerabilidade têm sofrido mais com seus impactos, aprofundando a desigualdade social, educacional e econômica

⁵ Discussões sobre a essencialidade da educação presencial em momento de crise sanitária devido à pandemia pautam as agendas políticas. Em artigo publicado na revista *Cadernos de Saúde Pública*, Lenir Nascimento da Silva, Márcia Denise Pletsch e Francine de Souza Dias (2021) analisam o Projeto de Lei nº 5.595/2020, que “Dispõe sobre o reconhecimento da Educação Básica e de Ensino Superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais”, aprovado na Câmara dos Deputados, em abril de 2021. Nesse trabalho, assumem que as aulas presenciais são fundamentais, mas ressaltam a importância de que a decisão referente ao retorno deve ser tomada com base na situação epidemiológica de cada local. A definição universalizante desse Projeto de Lei, segundo as autoras, exige alterações significativas em pouco tempo e desconsidera, entre outras questões, a insuficiência de vacinas para todos, condições efetivas de trabalho e estudo com segurança para profissionais e estudantes.

em nosso país. A partir de uma perspectiva de educação inclusiva que se fundamenta nos direitos humanos⁶, na justiça social e na diversidade como princípios pedagógicos fundamentais, compreendemos que, mesmo frente às dificuldades encontradas, deve ser um compromisso das instituições educativas desconstruir as barreiras impostas, com o objetivo de democratizar as experiências universitárias a todos os estudantes. Dessa forma, temos como intuito, neste artigo, refletir acerca de compreensões, estratégias e ações desenvolvidas durante a pandemia do coronavírus no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da UDESC.

Núcleos de acessibilidade: ações e políticas de inclusão no Ensino Superior

Articulado a políticas em prol da inclusão e acessibilidade no ensino superior, e tendo como um de seus princípios a construção de estratégias e ações para garantir o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, o “Núcleo de Apoio Pedagógico da FAED” teve seu projeto de criação e implantação protocolado no ano de 2017 pela Direção Geral da FAED/UDESC, sob a responsabilidade da Professora Dra. Julice Dias⁷.

A regulamentação acerca da estrutura e funcionamento do NUAPE foi estabelecida pela Resolução FAED/UDESC nº 01/2020, de 28 de agosto de 2020, que o caracteriza como um “setor propositivo, executivo e consultivo na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (Art. 1º). Dentre as atribuições previstas em seu Regimento⁸, o NUAPE é responsável

⁶ Concordamos aqui com a perspectiva sustentada por Marcia Denise Pletsch e Flávia Faissal de Souza (2021, p. 1288), ao defenderem que, para uma política de inclusão educacional fundamentada nos direitos humanos, é necessária a conexão entre três elementos “1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos”.

⁷ Processo nº 12245/2017, protocolado em 23 de agosto de 2017 e aprovado no dia 30 do mesmo mês pelo Conselho de Centro da FAED. Dados constantes no Sistema de Gestão de Processos Eletrônicos do Governo do Estado de Santa Catarina (SGPe).

⁸ Conforme o Art. 4º, do Regimento do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil – NUAPE, disponível no Anexo I da Resolução nº 01/2020 – CONCENTRO,

por realizar acompanhamento educacional e Atendimento Educacional Especializado para estudantes público-alvo da Educação Especial, discentes com necessidades educacionais específicas e, em algumas situações, fornecer atendimento pedagógico a estudantes com transtorno psicológico e/ou psiquiátrico.

O serviço de apoio pedagógico individualizado é desenvolvido por professores que atuam no NUAPE⁹. Para tarefas como a elaboração dos planejamentos, a organização de ações pedagógicas, assim como a previsão da carga horária destinada ao atendimento dos estudantes, a equipe de professores, em parceria com a coordenação do núcleo, procura levar em consideração as especificidades e necessidades de aprendizagem dos discentes, as quais são identificadas tanto por meio de entrevista realizada para acesso aos serviços do Núcleo, quanto de forma processual no decorrer dos encontros sistemáticos de apoio.

Apesar de avanços no âmbito das prescrições e das práticas, reconhecemos a permanência de um panorama que reforça exclusões em diferentes níveis da escolarização, principalmente quando nos referimos a estudantes que não se enquadram em padrões construídos de “normalidade”. Com relação ao Ensino Superior, a análise de dados disponibilizados pelo Censo realizado no ano de 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por exemplo, nos ajuda a refletir que ainda são poucas as pessoas com deficiência que ocupam esses espaços.

“O atendimento pedagógico no NUAPE será destinado a estudantes matriculados nos cursos dos departamentos da FAED, com laudo diagnóstico de: I – Deficiência auditiva, visual, física, múltipla, surdocegueira, intelectual, conforme previsto na Resolução CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016; II – Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conforme a Resolução CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016; III – Altas Habilidades/ superdotação, conforme previsto na Resolução CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016; IV – Necessidades Educacionais Específicas (NEE), especialmente as dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, conforme previsto no Art. 5º, Parágrafos I e II, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001; V – Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico, enquanto apresentar baixo rendimento acadêmico. Estes estudantes deverão ter comprovação de acompanhamento de profissional da área da saúde.”

⁹ Atualmente o NUAPE é coordenado pela pedagoga Márcia de Souza Lehmkuhl e é composto pelos professores Ana Paula de Souza Kincheski, Caroline Kern, Gustavo Rugoni de Sousa (atuando no apoio pedagógico especializado), Raquel Frölich, Patricia O. S. Mendes e pela técnica em educação Patricia Alves Godinho.

Ao analisar os dados, observamos que apenas 50.683, ou seja, 0,6% do total de matrículas em cursos de graduação no Brasil no ano de 2019 são de estudantes que se declararam pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. De acordo com nota disponível no documento, é necessário considerar que uma mesma matrícula pode identificar mais de um tipo de declaração e que, “Do conjunto de declarações referido, as mais comuns são: deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%).” (BRASIL, 2021, p. 37). Esses indicativos são importantes por demonstrarem que o número efetivo de estudantes público-alvo da educação especial pode ser ainda menor.

Entende-se que o quantitativo apresentado não ocorre sem razão, mas reflete um conjunto de fragilidades históricas do sistema em oferecer serviços que garantam condições para o desenvolvimento e aprendizagem de todos, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Embora ainda reduzido, o número de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior aumentou significativamente nas últimas décadas. Márcia Denise Pletsch e Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (2017), ao apresentarem resultados de pesquisa sobre Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais da região sudeste do Brasil, auxiliam nessa reflexão, demonstrando o impacto de mudanças legais como o Programa Incluir (criado em 2005) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) na ampliação do acesso ao ensino superior, mas, ao mesmo tempo, também discorrem sobre novos desafios que essas instituições passaram a enfrentar relativos à permanência desses estudantes.

Dentre as políticas implementadas, destacamos, aqui, o *Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir*¹⁰, criado em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O referido programa tinha como um de seus objetivos promover a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.

¹⁰ O trabalho desenvolvido por Francisco Vieira de Melo e Eliana Rodrigues Araújo (2018), ao discorrer sobre experiências em torno da implementação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por exemplo, apresenta o Programa Incluir como fundamental para a definição de ações de inclusão e democratização da referida universidade entre os anos de 2011 e 2015.

As políticas de inclusão no Ensino Superior são fundamentais para garantir as condições necessárias para que os discentes não apenas *acessem* os diferentes currículos e conhecimentos, mas também para que *participem* efetivamente das atividades que envolvem o universo acadêmico. A universidade é reconhecida como um dos espaços fundamentais para a construção de conhecimentos, mas precisa também avançar na produção de experiências plurais que tenham a diversidade e o respeito às diferenças como um dos seus pilares. Nessa direção, entendemos que um dos caminhos para se pensar a inclusão é a organização de Núcleos de Acessibilidade, de ações como as de Atendimento Educacional Especializado e da ampliação de discussões/formações com toda a comunidade acadêmica, levando em consideração que a qualidade da educação está relacionada também às formas de acolhimento e valorização das diferenças culturais, religiosas, de gênero, entre outras.

Os núcleos têm se configurado como fundamentais para a construção de ações que possibilitem alterações capazes de eliminar barreiras e promover a acessibilidade por meio da contratação de profissionais especializados que possam contribuir para a articulação entre departamentos e a implementação de políticas inclusivas em toda a instituição; da aquisição e disponibilização de materiais didático-pedagógicos e equipamentos; assim como o desenvolvimento de programas de pesquisa e extensão (BRASIL, 2013). Além disso, também têm exercido um papel de destaque na produção de pesquisas e discussões atinentes ao acesso, à participação e à aprendizagem. Diante disso, entendemos que as investigações coletivas e colaborativas abrem novas possibilidades de pesquisas, contribuem para a realização de análises comparadas e para o aprofundamento teórico e analítico sobre os processos de aprendizagem e de elaboração conceitual.

Compreendemos que a Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, vem sendo construída em face de disputas de distintos campos. Nas últimas décadas, foram realizados avanços importantes no que diz respeito às diretrizes das políticas educacionais no Brasil, o que possibilitou alterações nos processos educativos e sociais de muitas pessoas com deficiência. Ao refletirem sobre a contribuição de diferentes sujeitos na proposição e implementação da política nacional de educação especial em nosso país, Mônica Kassar, Andressa Rebelo e Regina Oliveira (2019) dis-correm que os debates e ações, tanto por parte do governo, quanto da socie-

dade civil, pautam-se em conceitos que não compartilham sentidos homogêneos. Por essa razão, definições em torno de políticas ocorrem no fluxo de diferentes grupos de pressão e de polaridades que envolvem, de um lado, a compreensão *do lugar* da educação e, de outro, o uso dos *recursos públicos*.

É preciso salientar que ainda se fazem presentes compreensões construídas historicamente que têm como pressuposto a organização dos espaços educativos de maneira segregada. Em defesa desse panorama, tem-se observado nos últimos anos o fortalecimento de movimentos para dificultar que associações científicas participem de tomadas de decisões¹¹, o que acende o sinal de alerta para que esse debate não seja ignorado nas salas de aula e nas pesquisas.

O Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por exemplo, é apontado por diversas organizações, associações, instituições e pesquisadores¹² como um retrocesso para a educação inclusiva, por incentivar a segregação das pessoas com deficiência das salas de aula¹³. Esse documento visa substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁴, promulgada em 2008, e apresenta

¹¹ Argumentos construídos por Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) com base em dois documentos divulgados no site da ANPEd, disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-portaria-n-577-de-27-de-abril-de-2017-do-mec>> e <<http://www.anped.org.br/news/entidades-fazem-renuncia-coletiva-do-fne-e-anunciam-no-senado-criacao-de-forum-e-conferencia>>. Acesso em: 22 set. 2021.

¹² Dentre elas, podemos citar o Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE, FAED, UDESC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), o Ministério Público do Trabalho, por meio da Coordenadoria de Promulgação de Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho, o Grupo de Estudos sobre Educação Especial GEEP/CED/UFSC, o Laboratório de Educação Inclusiva – LedI/CEAD/UDESC, entre outros.

¹³ Ao realizarem a leitura de mais de 200 notas de repúdio e moções contrárias ao decreto, Márcia Denise Plestch e Flávia Faissal de Souza (2021) reforçam a compreensão de que essa proposta está vinculada a uma perspectiva de segregação por meio de escolas especiais e instituições filantrópicas privadas, à desresponsabilização do Estado com relação à educação de pessoas com deficiência, além de apresentar equívocos conceituais.

¹⁴ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo assegurar a inclusão aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dentre as garantias apresentadas, ressalta-se a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, a institucionalização do

concepções que não reconhecem lutas travadas ao longo do tempo por pessoas com deficiência, professores e movimentos sociais que reivindicam a necessidade de reorganizar os sistemas de ensino, de modo que possam romper com a exclusão daqueles que estavam fora dos padrões homogeneizadores da escola. Somado aos debates e tensões em torno das definições relativas à educação especial no Brasil, não podemos esquecer da necessidade de se pensar nas repercussões e sobre movimentos de (in)exclusão no ensino superior também em tempos de pandemia.

Inclusão no Ensino Superior: experiências no Apoio Pedagógico Especializado em tempos de pandemia

Após o período de suspensão das atividades acadêmicas na Universidade do Estado de Santa Catarina, foi definido que, não havendo possibilidade de retorno presencial, as aulas da graduação seriam realizadas de forma remota a partir do mês de junho de 2020¹⁵. Embora distante do ideal, essa foi a maneira encontrada por muitas instituições educativas para manter o contato com seus estudantes. Conforme já mencionado, as alterações realizadas para atender às exigências sanitárias ocasionaram mudanças em diversas áreas da sociedade, dentre as quais, a educação foi uma das mais impactadas.

Não havendo a possibilidade de estarmos juntos em sala de aula, como elaborar planejamentos que garantissem uma educação de qualidade e a inclusão de todos? Esse foi um dos questionamentos que pautaram reuniões realizadas no Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil, ainda antes do retorno às aulas de forma remota ocorrer. Vale destacar que os estudantes acompanhados e atendidos pelo NUAPE, bem como os demais discentes dos cursos de graduação da FAED possuem experiências, histórias, condições sociais, psicológicas e econômicas variadas - particularidades que não poderiam ser desconsideradas nas ações desenvolvidas.

AEE – Atendimento Educacional Especializado, a garantia da escolarização nos níveis mais elevados de ensino, a busca por formar professores para o Atendimento Educacional Especializado para a inclusão escolar, o reconhecimento da importância da participação da família e da comunidade, assim como a busca pela acessibilidade dos espaços e a articulação dos diferentes setores para implementar as políticas públicas de Educação Especial.

¹⁵ Notícia disponível em: https://www.udesc.br/noticia/udesc_retomara_aulas_dos_seus_cursos_de_graduacao_em_junho_de_forma_nao_presencial. Acesso em 22 set. 2021.

A inclusão na universidade não pode ser entendida como algo único e neutro. Diferentemente, sua representação e aplicação variam conforme os contextos, os quais precisam ser levados em consideração nas pesquisas, reflexões e nas práticas realizadas. Conforme destaca Roger Slee (2013, p. 124), uma das tarefas que precisam ser executadas pelos pesquisadores do campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é o de “identificação, interrogação e interrupção desses padrões de exclusão”. Para o autor, é necessário refletir sobre as “consequências involuntárias” que, muitas vezes, não apenas diminuem as realizações da educação inclusiva, mas colaboram para níveis crescentes de exclusão e para uma maior desigualdade, sobretudo daqueles mais vulneráveis e que, historicamente, foram excluídos dos espaços educativos (SLEE, 2013, p. 124).

A partir desse entendimento, e compreendendo que não se faz docência sem pesquisa, buscamos estudar e construir estratégias capazes de auxiliar na desconstrução de uma cultura escolar que privilegia padrões de normalidade e formas unificadas de trabalho. Nossos investimentos seguiram na direção de possibilitar o acesso e garantir a permanência dos estudantes nos cursos de Graduação. Para tanto, o estabelecimento de canais de comunicação que permitissem o acompanhamento, as trocas e os diálogos com os estudantes foi uma das nossas preocupações iniciais, visto que, diante do contexto pandêmico, tiveram suas rotinas alteradas e foram afetados em diferentes aspectos com o alastramento do vírus pelo país. Encontramos estudantes angustiados com a possibilidade de transmitirem o vírus a seus familiares, que vivenciavam o luto pela perda de entes queridos, que enfrentavam dificuldades financeiras com a perda de emprego ou diminuição da renda, entre outras questões.

A respeito dos processos inclusivos, David Rodrigues (2015) salienta que a escola precisa ser pensada enquanto uma instituição que possa atender a todos, ao mesmo tempo que não deve perder de vista as especificidades de cada um dos sujeitos. Apesar de referir-se à escola, suas reflexões são oportunas para os debates em torno do ensino superior, os quais, muitas vezes, privilegiam uma cultura que não oportuniza o acesso de todos ao currículo, rompendo, dessa forma, com a ideia de igualdade. Para tanto, o autor relembra a importância de reconhecer que a educação inclusiva é um processo muito mais amplo do que apenas a escolarização de estudantes com algum diagnóstico, ou seja, ela está articulada a uma mudança epistemológica e conceitual capaz de envolver o planejamento de ações que levem

em consideração o ponto de partida dos estudantes, eliminando barreiras à aprendizagem por meio da diversidade de estratégias e de currículos.

A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. Durante muito tempo entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era “dar a todos o mesmo”. Olhando com mais atenção vimos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aquilo que lhes é dado. Por isso hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do se recebe e não a partir daquilo que se dá. As nossas sociedades têm investido muito em falsas dádivas, em falsa liberdade, em falsa responsabilidade e em falsa autonomia. Falsas porque são apregoadas como dadas mas sem condições para serem recebidas. Na verdade temos que analisar quais as possibilidades efetivas que toda a população tem para receber e usar estes direitos. A igualdade de oportunidades é pois uma oportunidade de a partir das diferenças promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade (RODRIGUES, 2015, p. 18).

Desse modo, ao paralisar o trabalho presencial na instituição, a expectativa foi a de que em um curto espaço de tempo poderíamos retornar às atividades, no entanto, com a manutenção do estado pandêmico, conforme já mencionado, foi necessário um conjunto de ajustes nos planejamentos e na organização do trabalho pedagógico, de forma que pudesse assegurar os direitos dos estudantes, particularmente daqueles atendidos e acompanhados pelo NUAPE. Diante desse contexto, procuramos identificar como seriam as condições de acesso e se os discentes possuíam equipamentos adequados¹⁶ e conexão de Internet rápida e estável.

Com intuito de estabelecer contato com os estudantes, buscamos enviar mensagens por diferentes meios: WhatsApp, ligações telefônicas,

¹⁶ Diante do contexto de calamidade pública devido à Covid-19, a UDESC, por meio da Instrução Normativa 11, de 08/06/2020, regulamentou a possibilidade de empréstimo de equipamentos de informática para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Além disso, forneceu outros tipos de auxílio por meio da assistência estudantil, os quais podem ser acessados pelo endereço <https://www.udesc.br/assistenciaestudantil>.

e-mail para endereços pessoais e institucionais. Além disso, foi construído um espaço no Moodle, plataforma utilizada pela instituição, para que pudessemos auxiliá-los nessa nova rotina de estudos. Na sala “Apoio Pedagógico – NUAPE” (Figura 1), disponibilizamos informações sobre o Núcleo, endereços de contato, dicas para organização de estudos, tutoriais para utilização das plataformas, entre outros recursos.

Figura 1: Sala “Apoio Pedagógico – NUAPE”, mensagem de abertura



Fonte: Moodle NUAPE (UDESC, 2021).

Com a retomada das aulas e do apoio pedagógico, procuramos identificar, em conversas com os estudantes, quais barreiras estavam comprometendo o acesso às atividades síncronas e assíncronas, bem como dificuldades com relação a sua participação nas disciplinas e na vida acadêmica. A compreensão da importância de uma educação sensível no ensino superior fundamentou a elaboração dos planejamentos e dos encontros virtuais, nos quais buscou-se priorizar o diálogo, o acolhimento, assim como a construção de espaços para dúvidas e sugestões. Essas dimensões, além de potencializarem a construção de conhecimentos, contribuíram para estreitar os laços de confiança entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

O serviço de apoio pedagógico tem como uma de suas atribuições identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se, portanto, daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas ao trabalho dos professores nas disciplinas da graduação. Nosso intuito é o de contribuir com a formação dos estudantes, com vistas à autonomia e independência na universidade e fora dela.

Compreender como utilizar as diferentes plataformas adotadas pelos professores para a realização das aulas¹⁷, como acessar os materiais de estudo, contribuir em fóruns, habilitar câmeras, microfone, utilizar o chat e submeter as atividades solicitadas, foi demanda comum entre os estudantes atendidos por nós. Devido aos limites impostos pelo isolamento social, para desenvolver os conhecimentos relativos à informática, foi necessário, em alguns momentos, fazer uso concomitante de mais de um recurso/plataforma. Por exemplo, realizar chamadas de vídeo pelo celular via WhatsApp enquanto utilizávamos o Microsoft Teams para apresentarmos a tela do computador, o teclado, o mouse, entre outras questões, quando o compartilhamento de tela não era possível.

Os apoios pedagógicos também tinham como objetivo abordar questões éticas em torno do uso das tecnologias, da escrita de textos acadêmicos e/ou em outros formatos, bem como assuntos que envolvessem a divulgação de imagens e áudios. Também foi reforçado o diálogo sobre a importância de, se possível, assistir às aulas em um ambiente organizado para isso, realizando registros dos encontros, de estabelecerem rotinas para os estudos¹⁸ e organizarem um calendário de atividades com a elaboração de objetivos a serem alcançados.

Para além da inclusão digital e organização de rotinas de estudos, ao longo dos semestres em que as aulas ocorreram de forma remota, também foram realizadas ações no sentido de construir com os estudantes estratégias para aprofundamento nas leituras e análise de textos, assim como exercícios para sistematização e apresentação de conteúdos estudados, de forma oral

¹⁷ Apesar das principais plataformas utilizadas na UDESC serem o Moodle e o Microsoft Teams, os professores possuem autonomia para definir outras ferramentas para realizar as aulas e disponibilizar os materiais de estudo.

¹⁸ Nossos esforços não têm sido apenas relacionados aos estudantes considerados “público-alvo” da Educação Especial, mas também em ações voltadas para toda a comunidade acadêmica da FAED. Em parceria com os colegas do grupo, uma das ações do NUAPE ao longo do período de aulas remotas foi a participação no evento de acolhida online aos estudantes do Curso de Pedagogia, realizado no dia 30 de junho de 2020, durante o *Webinar – Ansiedades, receios, “pandemônios” e “potência de vida”*: em tempos de pandemia, mediado pela Professora Patricia de O. e S. Pereira Mendes; assim como no *Evento de Recepção Calouros & Calouras FAED*, realizado entre os dias 03 e 06 de novembro de 2020, pelos cursos de Geografia, História e Pedagogia. Já no ano de 2021, para dar início ao semestre 2021/1, a coordenadora do NUAPE, Márcia de Souza Lehmkuhl, gravou um vídeo de apresentação do núcleo, explicando, também, como funcionam seus serviços.

ou escrita. Com relação à escrita acadêmica, visando a construção de produções autorais, as atividades buscaram desenvolver a compreensão sobre os processos de escrita e revisão, levando em consideração elementos como, por exemplo, a progressão argumentativa e a organização de períodos e parágrafos com coesão e coerência, estabelecendo relações entre ideias.

Diante desses desafios, ressalta-se que buscamos respeitar as singularidades e os tempos de cada estudante, sem perder de vista a realização de encontros que privilegiassem o diálogo e trocas de experiências, momentos fundamentais para constituir o apoio pedagógico também como um espaço de ruptura nas rotinas e dificuldades impostas pelos tempos da pandemia.

Algumas considerações

Estudos do campo da Educação Especial elaborados nas últimas décadas têm colaborado para avanços no que se refere à construção de conceitos e alterações epistemológicas em torno das ações constituídas em instituições educativas. Por meio de uma perspectiva fundamentada no princípio dos direitos humanos, podemos observar movimentos e discussões na direção de garantir políticas que reconheçam que as diferentes maneiras de estar e de viver o mundo são partes da condição de ser humano. Pautados nessa compreensão, organizamos os serviços de apoio pedagógico do NUAPE, buscando confrontar as tentativas de consolidação de uma cultura escolar fundamentada pelo princípio da normalidade.

Assim como Débora Diniz (2012), compreendemos que as experiências dos sujeitos se constroem na interação com a sociedade, a qual é acompanhada por um conjunto de barreiras que contribuem para a exclusão e manutenção de preconceitos e violências. Diante do contexto pandêmico enfrentado, no qual desigualdades têm sido ampliadas, um dos grandes desafios para os educadores consiste em romper com a *precarização* que esse formato de ensino nos impõe. Embora reconheçamos os esforços realizados por professores e estudantes para manter a qualidade de ensino, não podemos negar que a realização de aulas remotas não atende aos princípios de uma educação democrática e plural.

Refletir sobre formas de constituir espaços e práticas educativas que proporcionem a construção de olhares críticos e sensíveis sobre si e sobre a sociedade e que permitam a realização de encontros com o outro

e com novos saberes e conhecimentos é uma demanda que já vem sendo atendida por pesquisadores no campo da Educação, mas que, com o aprofundamento da pandemia de Covid-19, se torna ainda mais necessária.

Em meio a um contexto de aumento da evasão na universidade, em que muitos dos estudantes encontram dificuldades para acompanhar as atividades acadêmicas, compreendemos que, além da construção de conhecimentos, as ações desenvolvidas pelo apoio pedagógico do NUAPE têm contribuído para a permanência desses sujeitos nos cursos de graduação da FAED/UDESC. As trocas realizadas e os retornos dos acadêmicos nos dão a perceber o quanto esse espaço tem se constituído como importante para que se sintam incluídos nos debates e nas ações da Universidade, colaborando para tentar atingir a utopia pedagógica de que ninguém fique para trás nesse momento tão desafiador.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL, Programa Incluir. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ducaçãoca/institucionais/ducaçãocas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e217170, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162692>. Acesso em: 22 set. 2021.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 57-66, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 set. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise.; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n. esp.2, p.1286-1306, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/bero-americana/article/view/15126>. Acesso em: 22 set. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.3, p.1610–1627, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 9 jun. 2021.

RODRIGUES, David. **Equidade e Educação Inclusiva**. 2 ed. Porto: Pro-fedições – Jornal a Página da Educação, 2015.

SILVA, Lenir Nascimento da; PLETSCH, Márcia Denise; DIAS, Francine de Souza. Essencialidade da educação presencial na emergência da COVID-19 no Brasil: análise do Projeto de Lei nº 5.595/2020. **Perspectivas. Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 8, agosto 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00107321> Acesso em: 22 set. 2021.

SLEE, Roger. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. In: APPLE, Michael W.; BALLS, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso. 2013. p. 177-189.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução FAED/UDESC, nº 01/2020, de 28 de agosto de 2020.** Estabelece a estrutura e funcionamento do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da FAED. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4238/Resolu_o_01_2020_NUAPE_FAED_16009906557269_4238.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E A FORMAÇÃO DE EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NO ENSINO SUPERIOR

Caroline Kern – UDESC

INTRODUÇÃO

A organização dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior é motivo de profundas reflexões para os/as profissionais que atuam nas universidades. Sabe-se do direito a esse atendimento por parte das pessoas com deficiência, tendo a seu favor vasta legislação que compõe a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Porém, a estruturação desse serviço tem sido um desafio para as instituições. Isso porque, embora haja demanda com o crescente acesso das Pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), Altas Habilidades/Superdotação, necessidades educativas específicas e diagnósticos vinculados à saúde mental, não se tem, por parte das políticas, uma definição concreta da estrutura desse serviço nesse nível de ensino.

É certo que essa indefinição revela a existência de autonomia por parte das instituições de ensino superior, mas também produz incertezas quanto aos/às profissionais que devem prestar esses atendimentos e acompanhamentos pedagógicos. Ainda, essa lacuna deixa dúvidas em termos do que será e a partir de que organização teórico-metodológico serão ofertados.

Assim, neste capítulo, pretende-se, a partir da conceituação de multiprofissionalidade e multidisciplinaridade, problematizar o AEE no Ensino Superior e sua estruturação. Espera-se, portanto, contribuir com as reflexões sobre a necessidade (ou não) da formação de “equipes¹” multiprofissionais para a realização do serviço.

A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO MULTIPROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Historicamente, as instituições destinadas à Educação Especial, no Brasil, tiveram/têm em seus quadros profissionais a presença de diferentes áreas de formação, a saber: pedagogia, fisioterapia, terapia ocupacional, psiquiatria, psicologia, enfermagem e odontologia. É fato que as especificidades encontradas nos diferentes diagnósticos vinculados às pessoas com deficiência justificaram tal organização de “equipes técnicas”, como denominado em grande parte desses espaços. Nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e, em Santa Catarina, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), essa foi a forma de identificação do grupo de profissionais responsáveis por esse atendimento. Todavia, sabe-se que tal justificativa está diretamente ligada à visão médica/clínica sobre os serviços na Educação Especial.

É claro que a segregação das pessoas com deficiência em instituições “especializadas” alicerçou, por um lado, a exclusão social e educacional, por outro, fundamentou a ideia de que um grande aparato seria necessário para o atendimento desses sujeitos. Desse modo, mesmo diante do movimento de Integração, iniciado na década de 1980, pouco se alterou naquele período essa forma de atendimento dentro das instituições. Embora denominadas de Escolas Especiais, todo arcabouço teórico-metodológico amparou-se na perspectiva clínica-terapêutica, ou médica-clínica, e não na escolar ou educacional. Em Santa Catarina não foi diferente. Nesse estado,

¹ O termo “equipe” ente aspas tem o sentido de assinalar que naquele momento histórico se pensava essa denominação para um conjunto de profissionais de diferentes áreas de conhecimento que se reuniam em torno do estudo de um caso, ou do atendimento na Educação Especial. De todo modo, não é possível afirmar que havia uma formação transdisciplinar por exemplo. O termo “equipe”, na atualidade, em decorrência das políticas neoliberais, está associado à ideia de formação de grupos de trabalhadores que são responsáveis por um setor da empresa. No entanto, não é essa a conotação do termo no período a que me refiro.

cuja realidade conheço como professora, “[...] o processo de integração, à época de sua implantação na rede estadual de ensino, apoiava-se na filosofia de normalização, filosofia que vinha marcando intensamente a educação especial no país desde a década anterior” (SANTA CATARINA, 2002, p. 20). De acordo com Francês e Bentes (2017, p. 14):

Historicamente, experienciou-se o modelo médico como molde predominante no que diz respeito a deficiência. Este, compreende a deficiência como lesão; como um problema individual e biológico, uma limitação do indivíduo que o impede de viver em sociedade. Para o modelo médico, é preciso prevenir, curar o deficiente. Entende como alguém que precisa ser reabilitado, além de estabelecer uma série de percalços à vida do indivíduo.

Com a redemocratização do país, houve avanços na legislação, a começar pela Constituição Federal de 1988 e todo o aparato jurídico alicerçado pelas Convenções Internacionais que garantiram/garantem os direitos das pessoas com deficiência, em especial sobre a educação escolar nas escolas comuns. Pode ser citado como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, o movimento de Inclusão Escolar pouco alterou a organização dos modelos de atendimento nas instituições de Educação Especial no que tange à presença das equipes técnicas. Embora admita-se que modificações na oferta desse atendimento possam ter ocorrido - haja vista os avanços teóricos-metodológicos alcançados ao longo do período histórico em que as visões mecanicistas foram dando lugar à perspectiva histórico-cultural e compreensão da deficiência sobre outros prismas que não a ideia de incapacidade -, sabe-se que o atendimento clínico ainda sobressai nessas instituições.

A alteração das visões ou “modelos” teórico-metodológicos vinculados aos serviços é significativa para a estruturação do que se oferta, para quem e como são oferecidos os serviços a essa parcela populacional. A alteração para um olhar histórico-cultural, ou ainda, para o modelo social de compreensão da deficiência e da pessoa com deficiência, fez-se relevante nesse processo. Como assinalam Francês e Bentes (2017, p. 11):

Ao analisarmos o histórico das percepções que cercearam à pessoa deficiente, observa-se que as ideias defendidas pelo modelo social se configuram nas políticas

públicas brasileiras nas últimas décadas, perceptível nos discursos institucionais a respeito da necessidade de se utilizar recursos de acessibilidade para a eliminação de obstáculos que dificultam o ensino. Sabe-se que muitas mudanças advieram no ensino público e garantias constitucionais foram adquiridas em vários setores e grupos sociais, especialmente, para estudantes de escolas públicas, inclusive no que se refere à entrada no ensino superior no Brasil. Nesse panorama, transformações igualmente foram notadas quanto às pessoas com deficiência, seguidas de programas e legislação garantindo cada vez mais o atendimento educacional especializado nas escolas regulares. (FRANCÊS; BENTES, 2017, p. 11).

Não se pode negar, inclusive, a necessidade de um atendimento clínico-terapêutico voltado às pessoas com deficiência, com necessidades educacionais específicas e com diagnósticos vinculados à saúde mental. Entre os atendimentos estão a fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psiquiatria, pedagogia e demais especialidades. Entretanto, pode-se problematizar se deveriam ser essas instituições ou o sistema de saúde a organizar essa oferta, ou se deveriam ser ofertados em uma parceria entre esses setores (saúde e educação). O fato é que a questão do atendimento ou acompanhamento multiprofissional passa se torna relevante diante das políticas de Educação Inclusiva na Educação Básica e no Ensino Superior. Afinal: quais necessidades têm os/as estudantes com deficiências, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), altas habilidades e superdotação? E mais, do que precisam os/as estudantes com diagnósticos vinculados a necessidades educativas específicas ao ingressarem no Ensino Superior? E aqueles/as com diagnósticos vinculados à saúde mental? Quais profissionais são necessários/as no AEE? Em que lugar esses serviços podem ser oferecidos? Seria a saúde pública a responsável por estabelecer a relação com esses/as estudantes e suas necessidades de acompanhamento? As universidades são o campo do atendimento pedagógico, exclusivamente? Faz-se necessário formar equipes multiprofissionais para o AEE no Ensino Superior? Como se pode observar, são muitas as indagações que circundam os espaços do AEE.

Na Educação Básica, tem-se conhecimento de ações que pretendem essa aproximação da Educação e da Saúde, criando espaços de diálogo entre as escolas e os postos de saúde a partir do Decreto nº 602286,

de 5 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), (BRASIL, 2007). A relação entre esses espaços permite que estudantes tenham atendimentos clínicos nos postos de saúde de suas comunidades e, ao mesmo tempo, tenham o atendimento ou acompanhamento de profissionais das mesmas especialidades no AEE nas escolas comuns. Direciona-se, assim, suas ações para uma visão pedagógica, educacional e na atuação em parceria com os/as professores/as. Essa parceria tenciona, ainda, políticas de educação e saúde que gerem programas e legislação capazes de amparar as ações das equipes multiprofissionais, seja nas escolas ou nos postos de saúde. A exemplo dessa questão, em Florianópolis/SC, pode-se citar a parceria entre Saúde e Educação por meio da Lei 8.485/2010, que “determina a realização de exames oftalmológicos básicos nos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino”. (FLORIANÓPOLIS, 2010).

Ainda restam as questões: no Ensino Superior, como estruturar esse serviço? É coerente que estudantes que necessitam, por exemplo, de atendimento psicológico e/ou psiquiátrico o façam apenas fora da universidade sem um diálogo estabelecido com os/as professores/as do AEE? É possível desenvolver um trabalho pedagógico independente e à parte dos/as demais profissionais que se relacionam com os/as estudantes? Como pensar a formação multidisciplinar no AEE no Ensino Superior a partir de atendimentos multiprofissionais?

As particularidades do AEE no Ensino Superior precisam ser examinadas cuidadosamente. Há características muito específicas, como a autonomia desses/as estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre outras definições, pressupõe a presença de profissionais que devem integrar as equipes do AEE no Ensino Superior (BRASIL, 2015). Ressalta-se que essa Lei, em seu Artigo 28, assim se manifesta:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico

que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015).

Depreende-se da LBI que desde a Educação Básica até o Ensino Superior faz-se necessário uma estrutura teórico-metodológica “para acesso ao currículo em condições de igualdade”, e que se tenha uma equipe multiprofissional para o desenvolvimento do trabalho a fim de “garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, **por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade** que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”. (BRASIL, 2015, grifo nosso). É, portanto, incontestável que haja aparato jurídico para garantia da formação de equipes multiprofissionais capazes de desenvolver um trabalho multi e transdisciplinar ou, pelo menos, de correlação entre os/as profissionais de diferentes áreas na Educação Superior. Entretanto, não se tem uma proposta objetiva de funcionamento do AEE, ou seja, a organização de cada serviço deverá ser estruturada de forma independente pelas instituições. Essa autonomia na forma de organização, embora necessária, coloca em suspensão esses serviços, deixando a dúvida acerca de quem irá, de fato, integrar os AEE no Ensino Superior. A pergunta persiste!

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO ENSINO SUPERIOR E A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO MULTIPROFISSIONAL

No Ensino Superior brasileiro, o número de pessoas com deficiência tem aumentado significativamente. Segundo dados do Censo do INEP, ano base 2018, havia, na época, 12.290 estudantes declarados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Importante sinalizar que os dados dependem de autodeclaração do/a estudante, assim, é possível que o número seja muito maior, com casos não registrados no ato da matrícula (INEP, 2018).

Os serviços de acompanhamento ou apoio pedagógico também devem ser procurados por esses/as estudantes, e nem sempre essa autonomia

ou mesmo o conhecimento sobre o que está a sua disposição, em especial no ingresso nas universidades, é presente. Há, ainda, a necessidade de laudos diagnósticos que também podem servir de barreira, pois muitos/as estudantes, pelo que percebo na experiência em curso no AEE como professora, não têm laudos atualizados.

Da lei à ação pedagógica de acompanhamento e atendimento, é necessária a estruturação e a organização desses serviços nas universidades. Na UDESC, tem-se núcleos intersetoriais de atenção aos/às estudantes, mas apenas a FAED oferta, por meio do NUAPE, o atendimento pedagógico, que é desenvolvido por professoras/es pedagogas/os do curso de Pedagogia, sem a presença de profissionais de outras áreas de formação.

O NUAPE, conforme estabelecido na Resolução FAED/UDESC nº 01/2020, de 28 de agosto de 2020, Art. 3º, assim define seus objetivos:

[...] realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes matriculados nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da FAED os quais são público da Educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e com Necessidades Educacionais Específicas, podendo realizar atendimento pedagógico, em condições específicas, a pessoas com transtorno psicológico e/ou Psiquiátrico. Assim como, acompanhar pedagogicamente docentes da FAED, propor cursos extracurriculares e realizar o encaminhamento para o Serviço de Assistência Integrada à Saúde Universitária (SAUSU) da UDESC, no apoio a estudantes que necessitem de suporte afetivo-emocional. (UDESC, 2020).

Ao definir objetivos que se voltam a amplo alcance em termos diagnósticos, a questão de formação dos/as profissionais que desenvolverão o atendimento pedagógico se torna crucial. O estreitamento dos laços com profissionais externos à instituição e que desenvolvem o atendimento dos/as estudantes em paralelo, como no caso do atendimento psicológico e/ou psiquiátrico, é um bom exemplo dessa questão.

Embora se compreenda que no Ensino Superior a autonomia do/a estudante precisa ser preservada, e que esse acompanhamento deva ocorrer em espaços da saúde, como as Unidades de Saúde (UBS) das comunidades ou espaços organizados para tal, a exemplo de universidades que

oferecem atendimentos na área da saúde mental, sabe-se da fragilidade desse sistema. Entre elas, estão o número de vagas para atendimento no setor público e o alto custo no setor privado, ou seja, a incapacidade de o sistema, de fato, responder às necessidades desses/as estudantes, por consequência, dos/as profissionais que trabalham no AEE.

Ignorar a fragilidade dos sistemas que poderiam dar suporte às necessidades desses/as estudantes em termos de atendimento para sua permanência com qualidade nos processos de ensinar e aprender nas universidades coloca-nos sob o risco de pensar que a pedagogia ou o atendimento pedagógico sozinhos possam resolver esse complexo contexto. Para não se deixar levar por essa ilusão, basta observar que a exclusão nesse nível de escolaridade é, também, representativa.

Na experiência em curso no NUAPE/FAED/UDESC, vivenciamos as dificuldades impostas por essa forma de organização. São frequentes as nossas solicitações ao Serviço de Assistência Integrada à Saúde Universitária (SAISU) para encaminhamentos pela via da Assistência Social às redes sociais de atendimento, em especial, psicológico. Muito embora esse encaminhamento seja muito ágil dentro da instituição, não ocorre a mesma fluidez nos serviços que ofertam o atendimento.

EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS OU TRANSDISCIPLINARES?

Ao discorrer sobre a formação de “equipes técnicas” ou da necessidade de se pensar o AEE a partir da estruturação multiprofissional, faz-se necessário abordar, ainda que brevemente, algumas referências em relação aos diferentes conceitos ou formas de configuração desses encontros entre profissionais e distintas áreas de formação quanto aos serviços na educação e na saúde.

Na área da saúde, essa discussão é recorrente e tem como base as relações de poder muitas vezes existentes entre as subáreas, em especial a medicina, quando se trata de pensar o sujeito a partir da doença (PEDUZZI, 2001). É da área da saúde que as denominadas “Escolas Especiais”, no Brasil, herdaram essa forma de identificação de suas equipes multiprofissionais, como explicitado anteriormente.

Marisa Peduzzi (2001) aborda a questão da formação de equipes multiprofissionais a partir da divisão social do trabalho. A autora mostra as

diferentes formas de expressão das equipes na saúde e conclui sua análise com a seguinte premissa:

[...] considerou-se que o trabalho em equipe multiprofissional consiste uma modalidade de trabalho coletivo que se configura na reciprocidade entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação entre os agentes de diferentes áreas profissionais. Por meio da comunicação, ou seja, da mediação simbólica da linguagem, dá-se a articulação das ações multiprofissionais. (PEDUZZI, 2001, p. 108).

Na área da educação, o debate sobre a inter, multi ou transdisciplinaridade, normalmente, não perpassa pela formação de equipes, mas sim por estudos no campo do currículo. Para os estudos desse campo, considera-se o encontro teórico de profissionais de diferentes áreas ou intersecção interdisciplinar, ou seja, a “integração interna e conceitual que rompe com a estrutura de cada disciplina para construir com uma axiomática nova e comum a todas elas”, objetivando “dar uma visão unitária de um setor do saber”. (GALLO, 2004, p. 26). A organização transdisciplinar, por sua vez, é conceituada como

[...] integração global de várias ciências. Superior a interdisciplinaridade, que não apenas cobriria as investigações ou reciprocidades entre projetos especializados de investigação, mas que também situaria tais relações num sistema total que não teria fronteiras sólidas entre disciplinas. (GALLO, 2004, p. 26).

Já nos estudos da área da saúde, a formação de equipe está sempre associada à ideia de inter, multi ou transdisciplinar. Para Rodrigues e Mendonça (2019, p. 419):

Entende-se por equipe transdisciplinar um coletivo de pessoas de distintas especialidades, que atuam e desenvolvem atividades de diferentes naturezas e agem como um colegiado articulado. As habilidades e competências individuais são extremamente relevantes para a conformação dessas equipes; na verdade, elas devem ser complementares, a fim de possibilitar uma integração real, demais de agregar percepções e saberes.

Em relação à discussão suscitada pelo título deste capítulo acerca da melhor denominação, multiprofissionais ou transdisciplinares, para as equipes que compõem os serviços na saúde ou na educação, percebe-se que isso dependerá do modo e das áreas que estarão integradas aos serviços, e especialmente dos seus propósitos. No caso da educação, seria necessário pensar, primeiro, em quais profissionais estariam dentro dos espaços institucionais das universidades e vinculados ao AEE. Ainda, é preciso ter claro quais os objetivos do próprio serviço. Sabe-se que algumas áreas como a psicologia e a fonoaudiologia, por exemplo, têm dentro de suas possibilidades de trabalho a esfera educacional. Talvez essa particularidade indique uma possibilidade, pois,

As equipes transdisciplinares devem levar em conta a formação, a experiência profissional e os conhecimentos formais e informais dos profissionais que as compõem. Esses profissionais podem interagir para o desenvolvimento de processos educativos de pessoas de várias idades e com diversas experiências sociais. Aliás, nada obsta que eles busquem uma interseção de conhecimentos de suas especialidades com o intuito de executar uma ação terapêutica, clínica ou educativa unificada. (RODRIGUES; MENDONÇA, 2019, p. 419).

Por isso, a opção de trazer, ao longo deste capítulo, a denominação multiprofissional como proposta para se pensar a organização dos serviços de AEE. Isso porque não há uma composição definida quanto às áreas que deveriam/devem integrar o serviço internamente. Entretanto, sabe-se que os/as estudantes estarão em atendimento com profissionais da área saúde e da educação. Não há um desenho da arquitetura concreta dessa multiprofissionalidade, mas tem-se a indicação de que o diálogo, a comunicação, como situou Peduzzi (2001), entre os/as profissionais que estão no atendimento com o/a estudante, independente da área e do local, seja o caminho dentre algumas das especificidades encontradas no serviço de AEE. Desse modo, pode-se considerar que,

A interação é **interdisciplinar** quando alguns especialistas discutem entre si a situação de um paciente sobre aspectos comuns a mais de uma especialidade. É **multidisciplinar** quando existem vários profissionais atendendo o mesmo paciente de maneira independente. É **transdisciplinar** quando as ações são definidas e pla-

nejadas em conjunto. Na prática, poucos são os trabalhos que contemplam essa diferenciação (Bucher, 2003; Lo-Bianco, Bastos, Nunes & Silva, 1994). (RODRIGUES; MENDONÇA, 2019, p. 419 - grifos dos autores).

Outra questão relevante é pensar que, ao contrário do ambiente da saúde, no qual a área médica se sobrepõe em relações de poder em virtude de se pensar a doença, na área da educação essa relação de poder seria, de certa forma, exercida pela pedagogia. Essa condição está embasada no fato de se tratar de processos de aprender e ensinar projetados pela potência desses sujeitos/estudantes que ingressam na universidade e acessam o AEE.

Cabe aqui ressaltar a importância de propostas no AEE que se voltem a questões educacionais e se distanciem das visões conservadoras e mecanicistas que historicamente marcam a área da Educação Especial. As especificidades e especialidades em termos de formação dos/as profissionais que atendem no AEE no campo pedagógico precisam ter uma direção epistemológica comum no diálogo e nas proposições acerca do trabalho desenvolvido junto aos/às estudantes.

Considerações finais

As problematizações trazidas acerca do AEE no Ensino Superior, neste capítulo, não tiveram a ambição de responder às indagações que circundam esse atendimento. Foram feitas com a pretensão de oferecer mais uma possibilidade de pensarmos, junto a outros/as profissionais, sobre o que é/será necessário na estruturação desses serviços.

Concluo esta breve reflexão sinalizando para o fato de que a multiprofissionalidade junto ao AEE no Ensino Superior tem um papel importante. Em particular, destaca-se a presença de psicólogos/as com perspectiva educacional, que, em diálogo com os/as professores, efetuam os atendimentos aos/às estudantes. Os/as demais profissionais serão acessados/as quando for necessário, dependendo do caso de cada estudante, por meio dos serviços existentes na saúde pública ou em espaços institucionais. Sinaliza-se, sobretudo, a importância do diálogo entre as áreas de conhecimento para que os atendimentos encontrem respaldo de diferentes profissionais, sempre que necessário.

A definição dos serviços passa pelas necessidades de cada instituição, das características dos sujeitos que solicitam esse acompanhamento

ou atendimento. É fundamental que visões mecanicistas sobre as pessoas com deficiência sejam superadas para que esses serviços não se tornem espaços excessivamente protetores, ou até mesmo segregadores dessa parcela de estudantes que ingressam no Ensino Superior.

Com isso, e tendo como alinhamento epistemológico a Educação Inclusiva, caberá aos/às profissionais envolvidos/as nessa formulação dos serviços estabelecer o viés teórico-metodológico do atendimento. Também cabe a eles/as definir as ações atribuídas a cada um/a dos/as profissionais que atenderão, de fato, as necessidades para a permanência efetiva e com qualidade de estudantes que acessarem o AEE no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 07 jul. 2015, p.2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 11 ago. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 8.485, de 27 de dezembro de 2010**. Determina a realização de exames oftalmológicos básicos nos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino. Prefeitura Municipal de Florianópolis, SC, Florianópolis, 27 dez. 2010. Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_14.43.30.6e4a365a04775cb47f401840fba5fbdd.pdf: Acesso em 12 ago. 2021.

FRANCÊS, Lyanny Araújo; BENTES, José Anchieta de Oliveira. A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: da (a) normalidade ao Atendimento educacional especializado. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n.2, p.11-22, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7761>. Acesso em 11 ago. 2021.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2018/press_kit_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 12 ago. 2021.

PEDUZZI, Marina. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.35, n.1, p.103-109, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/PM8YpVxj6M7yz-t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 11 ago. 2021.

RODRIGUES, Marcela Marinho; MENDONÇA, Angela. **Equipes transdisciplinares e os desafios de uma prática articulada em socioeducação**. Ministério Público do Paraná. Criança e Adolescente, 2019. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-419.html>. Acesso em 16 jul. 2021.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997**. Fundação Catarinense de Educação Especial, Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos, São José: FCEE, 2002.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução FAED/UDESC nº01, de 28 de agosto de 2020**. Estabelece a estrutura e funcionamento do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da FAED. Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 28 ago. 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4238/Resolu_o_01_2020_NUAPE_FAED_16009906557269_4238.pdf. Acesso em 12 ago. 2021.

ENSINO COLABORATIVO: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR ¹

Daiane de Jesus Grativol - UDESC
Raquel Fröhlich – UDESC

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem se constituído cada vez mais como campo relevante de estudos. Assim, o processo histórico de exclusão e segregação educacional das pessoas com deficiência vem sendo constantemente questionado pelos estudos da área e pelas políticas públicas educacionais.

Diferentes legislações nacionais e internacionais, ao longo da história, indicam a garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência. Assim como na Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008)² e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) apresentam regramentos e orientações para que o

¹ Uma versão deste texto foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no curso de Pedagogia.

² Trazemos a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) para a inclusão escolar, considerando as conquistas para os processos de escolarização dos estudantes com deficiência e avanços no campo. É relevante destacar o quanto essa política está sendo atacada na conjuntura atual do país, num movimento de desconstruir e deslegitimar as conquistas advindas desse documento.

sistema educacional público garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência. Tais conquistas, materializadas nos documentos políticos-normativos, são fruto de movimentos históricos e lutas políticas, sociais e culturais que indicam, entre outras coisas, a educação comum e regular como direito fundamental.

Infelizmente, encontramos-nos em um momento histórico-político no qual a radicalização desse debate tem produzido efeitos catastróficos em relação aos avanços conquistados e garantidos por esse conjunto de documentos legais. Posicionamentos e discursos que vão na esteira da manutenção de práticas de exclusão, discriminação e segregação são cada vez mais frequentes. O enunciado de que “crianças com deficiência atrapalham outros estudantes”³ coloca em dúvida uma concepção de educação que tem como premissa a escola para todos.

Acreditamos que mesmo em um momento de ataques constantes aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência no que se refere aos processos de escolarização, os documentos normativos tensionam a estrutura e organização escolar, rompendo com a possibilidade de excluir estudantes com deficiência do processo escolar na escola comum. Além disso, tais documentos legislativos apontam estratégias para dar suporte às demandas da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Entre as diferentes possibilidades e estratégias apontadas nos documentos oficiais, elencamos para a discussão, neste texto, a temática do ensino colaborativo na inclusão escolar do público-alvo da educação especial. Destacamos a importância do Ensino Colaborativo nas escolas, a partir do estabelecimento de parcerias entre a Educação Especial e o Ensino Comum, para que processos de inclusão sejam efetiva e continuamente colocados em funcionamento. Trabalhos e projetos que são trabalhados de forma colaborativa entre sala de aula da Escola Comum e do AEE tornam-se consistentes e sustentáveis com ações contínuas relacionadas a cada uma das seguintes dimensões: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, família e parcerias de outros setores e profissionais.

Para o sucesso da inclusão nas escolas, é necessário o engajamento da comunidade escolar, ou seja, que famílias, gestores, professores e estu-

³ Fala proferida pelo atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em programa de televisão. Mais informações em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html>. Acesso em: 02 nov. 2021.

dantes estejam dispostos a assumir esse compromisso. Assim, a temática aqui proposta é pertinente para que os professores tenham o conhecimento sobre essa possibilidade de atuar de forma colaborativa. Tal estratégia mostra-se essencial para a realização de práticas inclusivas em sala comum.

A discussão dessa temática surge como uma possibilidade de aprofundar algumas das problematizações realizadas ao longo do processo formativo enquanto acadêmica do curso de Pedagogia. Ao ingressar no ensino superior, muitos professores contribuíram de forma especial com meu processo formativo. Em diferentes momentos, a colaboração entre os diferentes professores, como o olhar cuidadoso e específico realizado nos momentos de atendimento individual para acompanhamento e auxílio nas minhas atividades acadêmicas foram essenciais para a continuidade e finalização do curso de graduação. Naquele momento, tive o privilégio de ser atendida pela Pedagoga Caroline Kern, professora do Departamento de Pedagogia (FAED/UDESC), que contribuiu com o entendimento e a superação de muitas dificuldades, acadêmicas e pessoais, que foram surgindo ao longo do curso.

O espaço destinado a mim e a outros estudantes para atendimento pedagógico não tinha a organização e funcionamento que possui atualmente, conhecido como Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil – NUAPE⁴. Porém, é pertinente destacar que, enquanto egressa de uma instituição pública de ensino superior, encontrar um espaço que acolha as diferenças e contribua para o processo formativo dos estudantes frente às diferentes dificuldades e desafios que vão se constituindo é de extrema importância para que os princípios de acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem sejam realmente materializados no ensino superior.

Com base no exposto, o presente texto tem como objetivo discutir o ensino colaborativo como possibilidade para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Na esteira dessa discussão, pretende-se conceituar o ensino colaborativo, indicar suas possibilidades como estratégia para a inclusão escolar e apontar seus limites. Para tanto, foram elencados dois materiais de referência para a discussão: o livro *O ensino colaborativo como apoio à Inclusão Escolar* (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018), dada sua relevância em relação à proposta de ensino colaborativo, bem como, a importante produção teórica dos autores na área temática. Além

⁴ Para mais informações: <https://www.udesc.br/faed/nuape>. Acesso em: 02 out. 21.

desse livro, foi utilizado como fonte de pesquisa a dissertação de Mestrado de Sandy Varela Christo (2019), sob o título *Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática*, estudo de grande relevância para a temática do ensino colaborativo, coensino e biociência, por trazer novas concepções sobre a importância do ensino colaborativo. As autoras que foram citadas na escrita do presente texto são pesquisadoras de referência nacional no campo da Educação Especial e Inclusiva e na temática abordada.

Este capítulo está dividido em 2 seções. Na primeira, aborda-se a respeito de algumas políticas que apresentam a discussão da Educação Especial na perspectiva inclusiva e a forma como o ensino colaborativo é apresentado em tais documentos. Na segunda seção, indicamos análises e discussões realizadas a partir do apontamento de três eixos: o conceito do ensino colaborativo, as possibilidades do ensino colaborativo para inclusão escolar de alunos com deficiência e os limites dessa estratégia. Nas considerações finais, retomamos as principais discussões realizadas e indicamos possibilidades e limites deste estudo.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O TRABALHO COLABORATIVO

Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que percebemos um grande salto para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Outras normativas e legislações, nacionais e internacionais, além de reforçar o direito à educação, indicam a implementação de estratégias para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Nesse sentido, diferentes documentos situam o ensino colaborativo como possibilidade para efetivar os processos de inclusão escolar.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aponta que todos os professores devem ser preparados para o trabalho com estudantes com deficiência, em especial nas possibilidades de trabalho colaborativo com diferentes profissionais e com as famílias. Além disso, o documento enfatiza a necessidade de colaboração entre diferentes serviços comunitários e as escolas. Tal estratégia colaborativa permite a organização e a oferta de informações importantes sobre os serviços oferecidos, atendimentos realizados e especificidades dos alunos com deficiência (UNESCO, 1994).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), foi importante para as discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Nesse documento, em seu Artigo 13º, Parágrafo VI, existe a indicação de que os professores deverão “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Mesmo que tal indicação não se refira, especificamente, ao ensino colaborativo entre professores da sala de aula regular e professor especialista da Educação Especial, é possível compreender que as práticas colaborativas devem permear as atividades pedagógicas na escola, com as famílias e a comunidade.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) indica que o campo da Educação Especial “é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades [...]” e “deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola”. (BRASIL, 2008, p. 16). Dessa forma, é possível compreender que a atuação da Educação Especial na escola regular envolve a organização de estratégias inclusivas em todo o espaço escolar, desde o atendimento individualizado até o ensino colaborativo em diversas esferas e setores, envolvendo os diferentes profissionais da escola.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em seu Artigo 27, Parágrafo V, torna-se necessária a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”. (BRASIL, 2015). Nesse sentido, entendemos que medidas coletivas podem compreender, também, a adoção de estratégias de ensino colaborativo em sala de aula comum para o desenvolvimento das capacidades dos alunos com deficiência.

O ENSINO COLABORATIVO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITO, POSSIBILIDADES E LIMITES

Conforme indicado na seção anterior, a prática do ensino colaborativo se apresenta, nas legislações, como uma possibilidade de qualificar as estratégias de ensino para os alunos com deficiência, através do trabalho conjunto e sistemático entre professores do ensino regular, da Educação

Especial e de outros serviços especializados. A perspectiva da inclusão escolar trouxe à tona a questão do papel do professor de Educação Especial, cuja atuação também se dará num ambiente inclusivo que evidencie a troca de saberes entre esse profissional, a família e a comunidade escolar.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), o ensino colaborativo é uma nova proposta de atendimento aos alunos com deficiência. Segundo Christo (2019, p. 41), “o ensino colaborativo aparece como uma alternativa ao trabalho nas salas multifuncionais ou uma outra possibilidade de suporte aos estudantes público-alvo da educação especial”. Para discutir esse ensino como estratégia de inclusão escolar, apresentamos, nas seções seguintes, as análises dos materiais elencados, indicando: o conceito de ensino colaborativo, as possibilidades e seus limites como estratégia para a inclusão escolar.

O Ensino Colaborativo como perspectiva teórico-metodológica para a educação inclusiva

As definições sobre o ensino colaborativo envolvem a possibilidade de realizar um trabalho articulado entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial para atender às necessidades tanto dos alunos com deficiência quanto dos demais. Esse trabalho deve partir do pressuposto da colaboração de todos, desde a iniciativa da família ao convívio escolar desse aluno. Cumpre ressaltar, portanto, que o ensino colaborativo não é uma prática tão fácil e não acontece rapidamente, ou seja, trata-se de um processo longo e de trabalho incessante para que o ensino colaborativo dê frutos e bons resultados. Conforme Christo:

O ensino colaborativo é uma prática desafiadora que surge como um novo suporte ao público-alvo da educação especial com foco na sala de aula comum, implicando na redefinição dos papéis do professor da sala comum e do professor de educação especial. Assim, o ensino colaborativo proporciona aos professores ambientes ricos de aprendizagem e trocas de conhecimentos favorecendo, igualmente, todos os estudantes. (CHRISTO, 2019, p. 47).

O estudo sobre o ensino colaborativo traz um conjunto de nomenclaturas, tais como: coensino, codocência, bidocência, corregência, en-

tre outros, para denominar o trabalho em conjunto entre professores da Educação Especial e da sala de aula do ensino comum. “Mesmo com a variação de nomenclaturas, o significado é o mesmo, ou seja, o trabalho colegiado do professor de educação especial com o professor que atua na sala comum”. (CHRISTO, 2019, p. 41).

Desse modo, o termo *Ensino Colaborativo* pode ser definido como uma parceria entre professores do ensino regular e da Educação Especial, desde que ambos se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo de estudantes (COOK; FRIEND, 1993). É importante ressaltar que nessa perspectiva de ensino os professores participam na elaboração de diferentes processos para o ensino dos alunos, mantendo a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será trabalhado no planejamento para o processo de aprendizagem. Assim, várias combinações com estudantes e tamanhos de grupos podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo o seu potencial de aprendizagem explorado.

O conceito do ensino colaborativo enquanto modelo de bidocência é, então, fundamental para a compreensão da possibilidade de que dois professores trabalhem juntos, e não quando apenas um atue como professor principal e o outro como ajudante e, muito menos, quando a atividade com o aluno com deficiência é desenvolvida pelo professor de Educação Especial separadamente do conjunto da sala de aula.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 54) em entendem que “A colaboração não se dá por acaso, apenas juntando os dois professores numa mesma sala, pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído”. Já Gately e Gately (2001) definem três diferentes estágios, com graus variados de interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial, que ocorrem após a implantação da proposta do coensino, conforme segue:

Ensino Inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal infrequente, e corre -se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio.

Estágio de Comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que

possibilita que eles construam um nível de confiança necessária para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio Colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor em alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro. (GATELY; GATELY, 2001, p. 54).

Ao estudar e pesquisar sobre o ensino colaborativo, percebe-se sua importância no trabalho de parceria entre professor/a do ensino comum e professor/a de Educação Especial, e na participação ativa da comunidade escolar. Esse trabalho conjunto é de fundamental importância para que sejam partilhadas tanto as conquistas quanto as responsabilidades do ensino colaborativo.

O ensino colaborativo e suas possibilidades

A partir das definições sobre o ensino colaborativo, acreditamos que essa estratégia seja uma prática promissora para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Quando conseguimos identificar e trazer a importância sobre a colaboração entre os/as profissionais da educação, compreendemos os sentidos sobre o conceito dessa estratégia de ensino e as suas motivações para desenvolver experiências dessa natureza teórico-metodológica.

Conforme a proposta do ensino colaborativo nas escolas e na comunidade, essa perspectiva educacional enseja ampla discussão sobre a prática colaborativa entre Educação Especial e educação regular, a fim de contribuir para ambas as áreas de estudo e, especialmente, para a educação inclusiva. Trabalhar de forma colaborativa permite, sem dúvida, um novo pensar a respeito da construção dos caminhos, estratégias de ensino e para inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Pensar no ensino colaborativo é, também, compreender que ele deve ser adotado para atender não somente a alunos/as do AEE, mas a todos/as os/as estudantes. Esse trabalho realizado com a união dos/as professores/as (Educação Especial e sala de aula regular) pode produzir re-

sultados positivos, pois o planejamento das aulas e das estratégias educativas deve alcançar todos/as os/as estudantes. Assim, o que for trabalhado em sala precisa ser pensado tanto para atender estudantes com deficiência quanto os/as demais, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado de cada um/a para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos/as.

O ensino colaborativo traz novas estratégias de formação continuada ou em serviço para atender às demandas dos/as professores/as dos serviços de Educação Especial e os/as da sala de aula comum. Por meio da colaboração desses/as professores/as, há a troca de conhecimentos, experiências, trabalhos, planejamentos, avaliações, por consequência, muita aprendizagem. Conforme Christo (2019, p. 31), “ao mesmo tempo [...],esses professores contribuem para a escolarização dos estudantes com deficiência, a partir do ensino colaborativo” é “realizam trocas de saberes no cotidiano, o que favorece a formação desses profissionais”. A autora salienta que “o conhecimento do Ensino Colaborativo proporciona a produção de novos conhecimentos e formação continuada a professores”, o que “possibilita às/aos docentes trocas de saberes e experiências” (CHRISTO, 2019, p. 42). Nesse sentido, o ensino colaborativo reforça o caráter interativo e interdisciplinar da atuação de diferentes profissionais que trabalham com o público-alvo da Educação Especial. A prática do ensino colaborativo contribui para a qualificação do ensino em sala comum, local em que o/a estudante com deficiência passa a maior parte de sua trajetória escolar (CHRISTO, 2019). Rabelo (2012) corrobora as discussões de Christo, quando a autora indica que a

[...] prática do ensino colaborativo pode também ser uma estratégia de formação continuada ou em serviço, pois por meio da colaboração desses professores há a troca de conhecimentos e juntos aprendem na realização do planejamento, na prática e na avaliação dos estudantes. (CHRISTO, 2019, p. 31).

Já nas pesquisas de Vilaronga (2018), Toledo (2011) e Caramori (2014), além de trazerem essa discussão, “apresentam programas de formação que trabalham com o ensino colaborativo” (CHRISTO, 2019, p. 31). Nesse sentido, acreditamos que a formação inicial dos/as professores/as necessita explorar a temática do ensino colaborativo, a fim de que essa es-

tratégia seja visualizada como uma possibilidade de se construir práticas de inclusão nos espaços da escola.

Ao indicar a possibilidade formativa dos/as profissionais envolvidos/as e a classificação do espaço escolar e da sala de aula, faz-se importante salientar que o ensino colaborativo não abandona a necessidade de atendimento individual realizado principalmente via Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo/a professor/a especialista em Educação Especial. Para esse/a profissional, são definidas funções diversas, como identificar as necessidades educacionais dos/as estudantes, implementar estratégias de flexibilização e de adaptação curricular, entre outras. Tais funções são importantes e necessárias para pensar e organizar estratégias específicas para os/as estudantes com deficiência que garantam seu acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem. Sobre essa questão, conforme Christo (2019, p. 72):

É importante salientar que o trabalho colaborativo não nega a importância de trabalhos individualizados, todavia precisamos conciliar esses dois momentos [coletivos e individualizados], entendendo que ao limitar somente a um desses trabalhos limitamos o trabalho dos professores.

O Ensino Colaborativo frente a seus desafios e limites

A construção de práticas colaborativas é potente para se pensar e organizar estratégias de inclusão escolar, mas isso não ocorre de forma automática e sem tensões. No decorrer de todo o processo, podem surgir contratempos e interrupções, por isso é importante sempre manter o diálogo, saber ouvir e falar, até que ambos/as os/as profissionais cheguem a uma proposta comum para garantir práticas de inclusão escolar. Christo (2019) indica que o ensino colaborativo não é tarefa fácil, no entanto, segundo Imbernón (2010, p. 65), é “um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”.

É importante ressaltar que a prática do ensino colaborativo, ao envolver os/as diferentes profissionais em todo o processo educativo, necessita atenção para alguns aspectos. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) ressaltam que não podemos pensar a colaboração como sinônimo de inclusão e que esse processo não é construído de forma fácil e rápida. Nesse sentido, torna-se necessário uma organização do sistema escolar e da pró-

pria instituição para que os/as profissionais sejam estimulados/as quanto ao engajamento com essa proposta e tenham condições de propor em quais momentos do processo educativo a colaboração é possível. De acordo com Perrenoud (2001 *apud* CHRISTO, 2019, p. 79):

Não podemos ser sonhadores em reverter essa tendência de um dia para o outro, é preciso criar possibilidades dentro das escolas para a realização desse trabalho, pois é na ação que se aprende a colaborar. Assim, importa que os professores tenham experiências com a colaboração para “refletir sobre ela e de falar dela, de extrair lições e de superar reações violentas ou defesa.

Nessa perspectiva de trabalho, os/as professores/as necessitam estar sempre dispostos a aprender, a trabalhar em parceria, a desenvolver estratégias que permitam o trabalho conjunto. Nesse trabalho conjunto, visando alcançar objetivos comuns negociados coletivamente, torna-se possível o desenvolvimento de estratégias que beneficiem o processo educativo como um todo, propiciando um ambiente rico de aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para os/as professores/as como para os/as estudantes. Assim, o ensino colaborativo exige o estabelecimento de uma relação voltada ao crescimento comum da escola.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os serviços de apoio pedagógico especializado devem ser desenvolvidos junto às classes comuns para que se tenha a atuação colaborativa dos/as professores/as especializados/as em Educação Especial. Nesse sentido, Christo (2019, p. 28) salienta que “um sistema de apoio baseado exclusivamente no AEE não só acomoda a diferença, mas reforça o distanciamento existente entre a educação especial e educação regular”. Logo, conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), a responsabilidade da escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial incide sobre o/a professor/a do AEE, enquanto a escola pouco se modifica para acolher as diferenças de seus/suas alunos/as.

Sabemos que o ensino colaborativo no ambiente escolar, seja em relação aos/às profissionais ou à comunidade, exige a adaptação a essa nova proposta de ensino por meio da colaboração. A realização cada vez mais colaborativa na escola é um processo em andamento, ou seja, é contínuo e demanda avaliação, tendo em vista que os/as profissionais envolvidos/

as, assim como as famílias (escola e comunidade), poderão, sob essa perspectiva, realizar trocas produtivas de conhecimento. Todavia, nem sempre essas propostas são executadas e, no cotidiano, sua realização não alcança os objetivos pretendidos.

Faz-se necessário, portanto, colocar mais vezes em pauta essas discussões sobre o ensino colaborativo e sua importância no nosso cotidiano para que se possa desconstruir uma cultura profissional individualista histórica por muito tempo reafirmada na cultura escolar.

Cumprir lançar um olhar amplo sobre essa problemática, pois, desde a falta de manutenção dos prédios, ausência de materiais tecnológicos, profissionais desmotivados, mal remunerados e, por vezes, sobrecarregados com várias horas de trabalho, a implementação de propostas como o ensino colaborativo ficam condicionadas às possibilidades materiais para sua implantação. Para uma ação pedagógica voltada ao ensino colaborativo, embora difícil, faz-se necessário, conforme já afirmado, desconstruir essa cultura profissional individualista. Dificuldades podem surgir nesse processo de colaboração, por isso se faz importante o diálogo, o saber ouvir e o falar até chegar-se a uma proposta comum. Por fim, destacamos a importância da redefinição de papéis dos/as professores/as. Como afirma Perrenoud (1996, p. 188):

O caminho é longo e difícil. Além das resistências bastante racionais a um trabalho de equipe tão exigente (perda de tempo, indefinição na partilha das responsabilidades didáticas, perda de uma parte de identidade no trabalho), é preciso também contar com o medo do outro, de seu olhar, de seu julgamento, de seu poder, o medo do conflito, o medo de perder o controle da relação pedagógica.

Segundo Christo (2019, p. 47), o ensino colaborativo “é uma ferramenta que tira os professores, muitas vezes, de suas zonas de conforto para trabalhar em conjunto e cumprir objetivos comuns”. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), tal prática pode não ser tranquila, nem confortável e produzir tensões que vão no oposto da colaboração. Porém, se as práticas colaborativas não são necessariamente boas e fáceis para os/as professores/as, podem ser adequadas e positivas para os/as alunos/as.

As pesquisas de Christo (2019) e de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) indicam o quanto a prática de ensino colaborativo ainda é incomum

nas instituições escolares, dados os limites apontados nesta seção. No entanto, é preciso salientar que tais limites não podem ser impeditivo final para a construção de tais práticas colaborativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi discutir o ensino colaborativo como possibilidade para a inclusão escolar de alunos/as com deficiência. Ao trazer a discussão sobre a importância do ensino colaborativo para a pesquisa em educação, acreditamos que essa estratégia pode contribuir com a qualidade de ensino e a construção de aprendizagens significativas para todos/as os/as alunos/as. A escolha desse tema se deve ao grande interesse por parte da pesquisadora pela Educação Especial e pelo ensino colaborativo como estratégia que possibilita a construção de práticas inclusivas no espaço da escola. Além disso, acreditamos que o estudo dessa temática pode qualificar nossas práticas docentes, pois é uma discussão recente no campo da Educação Especial e Inclusiva.

Consideramos como necessária a discussão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham como base o diálogo entre os/as diferentes profissionais envolvidos/as. Dessa forma, conhecer os pressupostos do ensino colaborativo e suas vertentes é fundamental para vislumbrar possibilidades mais efetivas de se desenvolver a educação inclusiva, tendo em vista que esse ensino permite refletir sobre a prática profissional, fazendo com que estejamos mais preparados/as para exercer a profissão de professores/as.

O ensino colaborativo refere-se ao trabalho conjunto e articulado entre professores/as do ensino regular e da Educação Especial, profissionais que sejam, portanto, responsáveis pelas diferentes etapas do processo pedagógico. Além disso, é importante ressaltar o quanto a prática de colaboração pode qualificar a formação de professores/as e a construção de conceitos sobre o assunto. Embora relevante, é certo que a temática ainda é pouco explorada na formação inicial de professores/as. Dessa maneira, trazer mais conhecimento sobre o ensino colaborativo e, de alguma forma, permitir essa experiência ao longo do processo formativo pode contribuir com os estudos e a formação nas universidades e em serviço.

Diante dos estudos realizados e das discussões apresentadas, foi possível identificar a importância do Ensino Colaborativo como perspec-

tiva para uma ação inclusiva no Ensino Comum. Desse modo, ao compreendermos a abrangência do Ensino Colaborativo com a participação de profissionais, das famílias e comunidades e dos avanços que essa proposta pode significar para a inclusão das pessoas com deficiência, é necessário, também, reconhecermos os limites muitas vezes presentes nas instituições para sua realização. O investimento em gestões democráticas e participativas e na formação de professores/as para a educação inclusiva na perspectiva da colaboração é fundamental para que se tenha o alcance de propostas como o Ensino Colaborativo.

O Ensino Colaborativo é uma ação pedagógica que demanda o envolvimento da comunidade escolar, o que aponta para a necessária articulação dos/as profissionais junto às famílias. Em outras palavras, para que essa perspectiva de ensino se desenvolva no Ensino Comum, será necessário o comprometimento de todos e todas do espaço escolar.

Esse estudo permitiu compreender a importância do ensino colaborativo na vida dos/as professores/as que estão empenhados/as e engajados/as nessa luta constante na inclusão escolar de pessoas com deficiência. Ressaltamos a relevância desse referencial teórico para que a segregação das pessoas com deficiência não seja caminho nas escolas comuns, ou seja, que essas pessoas não estejam à parte das atividades das salas de aula.

Acreditamos que seja necessário trazer mais experiências e vivências do cotidiano das instituições educacionais sobre a realidade da inclusão escolar, pela via de propostas teórico-metodológicos que indiquem caminhos possíveis e colaborativos para a educação das pessoas com deficiência. Sabemos o quão é importante a compreensão dessa temática para que o ensino colaborativo se concretize para todos/as os/as envolvidos/as. Pensamos, portanto, na viabilidade do ensino colaborativo enquanto estratégia inclusiva e que garanta o ensino de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso: 18 nov. 2020/2020

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 07 jul. 2015, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 mar. 2021.

CARAMORI, Patricia Moralis. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar:** um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 310f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. Araraquara, SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115668/000809769.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CHRISTO, Sandy Varela de. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva:** concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/251/sandy_varela_de_christo_15688164099157_251.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, Denver, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1993.

GATELY, Susa E.; GATELY, Frank J. Understanding co-teaching components. **Teaching Exceptional Children (TEC)**, Arlington, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010. 120p.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katal**, Florianópolis, 2007, p. 37-45.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2018. 160p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1996. 192p.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 230p.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: um olhar sobre as experiências de estudantes atendidos pelo NUAPE (FAED/UDESC)¹

Ivana Gabriela de Almeida Bueno – UDESC

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 205 e 206, todos os indivíduos no território brasileiro possuem direito à educação pública e de qualidade. Porém, é necessário reconhecer que alguns grupos de pessoas estão em maior vulnerabilidade, uma vez que são mais expostos às desigualdades sociais, violências físicas, emocionais, estigmas e preconceitos construídos historicamente. Dessa forma, compreendemos que as políticas públicas inclusivas exercem papel fundamental para a promoção dos direitos humanos e da diversidade como princípio pedagógico. Dentre os indivíduos que sofrem com a falta de representatividade e de oportunidades, chamamos a atenção para as pessoas com

¹ As análises aqui realizadas estão articuladas ao Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pelo Professor Doutor Gustavo Rugoni de Sousa, intitulado *Notas sobre a Inclusão no Ensino Superior: um olhar sobre as experiências de estudantes atendidos pelo NUAPE*, apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina no ano de 2020.

deficiência², pois, mesmo com a difusão de discursos que reconhecem a inclusão como um compromisso social de respeito às diferentes formas de experimentar o mundo, ainda são grandes os desafios para construir práticas capazes de garantir os direitos de todos, sem exceção.

Ao refletir sobre o reconhecimento da deficiência como parte da identidade dos sujeitos e como uma experiência de vida, identificamos que a ideia de deficiência ganha diferentes sentidos e significados ao longo do tempo. Ao tomarmos os trabalhos de Débora Diniz (2007), podemos identificar a perspectiva médica, que compreende a deficiência a partir do seu diagnóstico, reforçando a ideia de que essa condição relaciona-se a uma lesão e de que um diagnóstico possibilitaria cura ou adaptação dos corpos à normalidade estética. No entanto, com a entrada de estudos do campo educacional e antropológico, articulados a um conjunto de movimentos sociais, tornou-se possível a construção e a legitimação de outra abordagem sobre as pessoas com deficiência, conforme Diniz (2007), o chamado “modelo social”. Ainda, a autora ressalta que:

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão – esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2007, p. 9).

De acordo com a mesma autora, é um ato revolucionário pensar a deficiência como estilo de vida, pois é uma das formas de questionar e desafiar os padrões de “normal” e patológico aos quais a sociedade, baseada em um modelo estético, está habituada. Essa perspectiva, portanto, rompe com o modelo médico que enxergava a deficiência unicamente pelo caráter biológico – a ausência de algo – e passa a observá-la a partir do olhar sociológico, que percebe a deficiência como uma das diversas possibilidades de existência (DINIZ, 2007).

² Segundo a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, elaborado em 2006, pessoa com deficiência é aquela que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. (ONU, 2006).

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal do Brasil e outros instrumentos políticos e legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; a Resolução do CNE/CEB n° 4, de 2 de outubro de 2009, que trata sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (2015), entre outros documentos que são fundamentais para assegurar ao público-alvo da Educação Especial (Pessoas com Deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação) o direito à educação em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Para além dessas questões, no intuito de garantir a inclusão, esses documentos também buscam constituir um sistema de ensino inclusivo capaz de promover o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes.

Geovana Mendes-Lunardi e Wiltiane Pereira, em seus estudos sobre práticas pedagógicas, compreendem a inclusão como “a nossa capacidade de atender e reconhecer o outro, uma escola inclusiva não faz distinção de pessoas é aquela que proporciona uma educação voltada para todos”. (MENDES-LUNARDI; PEREIRA, 2018, p. 11). Ou seja, a inclusão no ambiente escolar deve partir do reconhecimento do aluno, independente de quem ele seja, se possui deficiência ou não. É necessário, sempre, parar e (re)conhecer esse sujeito, para que, a partir dessa análise individual, seja possível planejar e atendê-lo com uma abordagem adequada, oportunizando-lhe desenvolvimento pleno dentro das suas habilidades e limitações.

Essa visão individualizada não busca comparações ou nivelamento, seu foco é perceber o aluno e, então, traçar o caminho a percorrer para alcançar o objetivo da aprendizagem. Desse modo, a ideia de inclusão precisa ir além dos muros da escola, ampliando o olhar individualizado a todos os lugares da sociedade na formação de um meio mais inclusivo.³

Entendemos a educação inclusiva como um processo que busca olhar o aluno como sujeito único, mesmo que ele esteja inserido no cole-

³ Outro autor que trata sobre a educação inclusiva é Roger Slee (2013, p. 124), para quem a “educação inclusiva é a identificação, interrogação e interrupção desses padrões de exclusão”.

tivo de uma sala de aula. Para nos auxiliar nessa reflexão, recorreremos a David Rodrigues (2015), em seu artigo *Equidade e educação inclusiva*. Nesse estudo, o autor nos leva a refletir sobre a educação inclusiva como um processo fundamental para a justiça escolar sob a ideia de *equidade*. Significa reconhecer que cada aluno inicia o seu percurso de um ponto de partida diferente do outro e que nem todos os alunos chegarão no mesmo destino, ou seja, não percorrerão caminhos iguais. Assim sendo, o professor precisa adotar diferentes intervenções para atender cada aluno. Nesse sentido,

[...] a Educação inclusiva pode-se conceptualizar em quatro pilares: a) é um processo; b) identifica e elimina as barreiras à aprendizagem; c) promove a presença, participação e sucesso de todos os alunos; d) dirigindo-se em particular aos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, na verdade, abrangendo todos os alunos. (RODRIGUES, 2015, p. 22).

Embora possamos identificar avanços no que diz respeito a construção de práticas e políticas inclusivas no âmbito educacional, faz-se necessário considerar que ainda existem muitos desafios, particularmente no Ensino Superior. Esse espaço, muitas vezes, é permeado por uma cultura meritocrática que não considera em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão os diferentes modos de vida e histórias dos sujeitos.

Defendemos que a Universidade, além de construir e difundir saberes, deve ser também um espaço nos qual a pluralidade, a diversidade e o respeito às diferenças sejam elementos permanentes e transversais nas discussões e práticas realizadas. Com isso, a constituição de Núcleos de Acessibilidade nas Universidades brasileiras tem sido uma estratégia importante para a construção de práticas que possam reconhecer a todos⁴.

⁴ Os Núcleos de Acessibilidade em instituições de ensino superior surgiram a partir do programa de Acessibilidade na Educação Superior, conhecido como Programa Incluir, em 2005, criado pela extinta Secretaria de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Ensino Superior, ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Segundo Márcia Pletsch e Francisco Melo (2017, p. 3), “o objetivo principal do Programa Incluir era fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior (IFEs) para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação”.

O Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil FAED/UDESC⁵ (NUAPE) é um desses exemplos. Para contribuir de forma efetiva em um projeto de inclusão no espaço acadêmico, verificamos, na Resolução 01/2020 FAED/UDESC, que estabelece a estrutura de funcionamento do NUAPE, os seguintes objetivos para o Núcleo: (i) Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da graduação e pós-graduação; (ii) Acompanhamento Pedagógico ao Docente; (iii) Apoio e Atendimento a estudantes, técnicos e docentes que sofrem preconceito, assédio, *bullying* e outras formas de violência; (iv) Oferta de cursos extracurriculares.

Com base nesses objetivos e reflexões aqui estabelecidas, o objetivo com este capítulo é o de refletir sobre a Inclusão no Ensino Superior por meio das falas de estudantes atendidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE/FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Para tanto, foram realizadas entrevistas com esses estudantes para conhecer suas experiências na vida universitária e se as atividades realizadas pelo Núcleo têm contribuído para sua inclusão. Desse modo, consideramos que esta pesquisa é de suma importância para a comunidade acadêmica, pois permite verificar como esses estudantes reconhecem os serviços desenvolvidos na FAED.

A pesquisa com os estudantes atendidos pelo NUAPE foi realizada por meio de entrevista com o objetivo de averiguar as experiências desses sujeitos na universidade e respectivos percursos acadêmicos. Para a entrevista, foi elaborado roteiro prévio com 15 perguntas relacionadas ao assunto em pauta.

Em virtude da pandemia de Covid-19, a entrevista ocorreu por meio de conversa *online*, através de chamada de vídeo pelo aplicativo *WhatsApp*. Nessa interação, estavam presentes somente a pesquisadora e o estudante e a conversa não foi gravada para garantir o bem-estar dos entrevistados e sua maior tranquilidade durante a conversa. As informações foram registradas em um Diário de Campo e, posteriormente, sistematizadas em quadros. Para garantirmos que os registros estavam de acordo com as informações prestadas pelos estudantes, todas as respostas sistematiza-

⁵ O Núcleo de Apoio Pedagógico (NUAPE) é vinculado ao Centro Acadêmico de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Foi implantado em 2017 e atualmente é coordenado pela técnica em Educação Especial Márcia de Souza Lehmkuhl. Também atuam os Professores Raquel Frohlich, Gustavo Rugoni de Sousa, Ana Paula de Souza Kinchescki e Carolina Kern.

das foram enviadas aos participantes para verificarem se eles estavam de acordo com os dados registrados.⁶

AS VOZES DOS ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Os cinco estudantes atendidos pelo NUAPE no semestre 2020.1 foram contactados para participarem da pesquisa e receberam o questionário previamente, porém, apenas três aceitaram participar. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para garantir o anonimato, optou-se por identificá-los com pseudônimos, a saber: Cora, 20 anos; Cecília, 26 anos; Carlos, 35 anos. Os dados obtidos através das entrevistas estão sistematizados em quadros e organizados por eixos para auxiliar na leitura e compreensão das questões. No Quadro 1, situamos a trajetória acadêmica dos entrevistados.

Quadro 1 - Trajetória acadêmica

Questões	Cecília	Carlos	Cora
Ensino Infantil	Particular	Pública	Particular
Ensino Fundamental	Particular	Pública	Particular
Ensino Médio	Particular	Pública	Particular
Iniciou outro curso superior? Caso sim, concluiu?	Sim, não terminei, pois não gostei do curso.	Iniciei outro, porém não terminei, pois não me identifiquei.	Não
Durante a trajetória escolar, você teve acesso ao Atendimento Educacional Especializado - AEE	Não	Não	Sim
Como foi seu ingresso na UDESC?	Enem	Vestibular	Vestibular
Quando você ingressou na FAED/UDESC?	2017/2	2018/1	2019/1
Quando você ingressou no NUAPE/FAED?	2018/2	2019/1	2019/2
Como você ficou sabendo sobre os serviços oferecidos pelo NUAPE/FAED?	Professores	Professores	Professores

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2020).

⁶ De forma online também, o aluno declarou consentimento em participar do estudo, foi orientado sobre os objetivos da pesquisa, como ocorreria e assegurado o anonimato durante toda a pesquisa.

Na primeira parte da entrevista, optamos por conhecer a trajetória acadêmica dos entrevistados, pois se faz necessário identificar a maneira como percorreram os seus caminhos para encontrar semelhanças ou diferenças entre eles. A partir dos dados obtidos, pode-se perceber diferenças no perfil desses estudantes. Apenas Cecília realizou todo o percurso escolar em uma instituição de ensino privada. Diferentemente, Carlos estudou em instituições públicas, enquanto Cora experimentou instituições públicas e privadas. Ao analisarmos as respostas, observamos que Cecília e Carlos iniciaram outro curso de graduação antes de ingressarem na FAED/UDESC, porém, não o concluíram em razão de não se identificarem com o curso.

Ainda de acordo com os dados, apenas Cora teve acesso ao Atendimento Educacional Especializado ao longo da sua trajetória escolar. Diferentemente, na graduação na FAED, Cecília e Carlos levaram um ano para serem atendidos pelo NUAPE, enquanto Cora levou apenas 6 meses a partir de seu ingresso na UDESC. Vale ressaltar que o Núcleo foi implantado na FAED em 2018, tratando-se, portanto, de uma política recente.

Além das questões já ressaltadas, observa-se unanimidade no modo como o NUAPE foi apresentado aos estudantes, ou seja, pelos professores. Chama a atenção, portanto, a importância do diálogo e da realização de formações no referido Centro para que os docentes e profissionais que nele atuam possam (re)conhecer a relevância do Núcleo e das políticas que têm por objetivo a inclusão de todos no ensino superior.

Ao reconhecer que a inclusão necessita de um conjunto de investimentos e de estratégias que visem o acesso ao currículo e às experiências pedagógicas em qualquer nível de ensino, considera-se significativo criar uma política de divulgação dentro da FAED para que todos os estudantes, professores e técnicos, tenham conhecimento das ações realizadas nesse espaço. No Quadro 2, apresentamos as respostas dos entrevistados a respeito da deficiência e das diferentes experiências de cada um.

Quadro 2 - Deficiência e as diferentes experiências

Questões	Cecília	Carlos	Cora
Quais as expectativas com o NUAPE/FAED antes de iniciar os atendimentos?	Que me ajudasse a compreender as matérias, que no início eu não entendia. Que diminuísse minhas dificuldades.	Eu precisava de apoio pedagógico, por conta da dificuldade de sistematizar o conhecimento. Eu tinha vontade de estudar, mas não sabia como fazer.	Esperava que me ajudasse com as dificuldades que eu tinha. No início eu tinha umas matérias bem difíceis.
Você considera que as suas expectativas foram atingidas? Por quê?	Sim. Porque me ajudaram a compreender melhor. Eles me ajudam a entender as coisas.	Sim. O NUAPE foi um divisor de águas na minha vida. Se não existisse, eu não teria condições de continuar na UDESC. Eles são muito respeitosos, é um espaço de acolhimento e segurança.	Sim. Eu tinha dificuldade com a leitura e escrita, ainda tenho um pouco, mas o NUAPE me ajuda bastante.
Você considera que o NUAPE contribui com a sua permanência e desempenho na universidade?	Sim e não, pois o NUAPE me ajuda, sim, mas é só uma vez na semana, então eu tenho que fazer por mim mesma.	Sim. O NUAPE é uma política afirmativa, e se todo mundo conhecesse e tivesse acesso, todos seriam beneficiados. Ele contribui porque é uma “alavanca” para nos desenvolvermos, no NUAPE tenho ajuda para estruturar o pensamento, me disciplinar e me observar.	Sim. Sem o NUAPE não conseguiria continuar, por conta das minhas dificuldades.
Relate suas experiências como estudante atendido pelo NUAPE	Frequentando o NUAPE eu não me sinto mais tímida e com medo, ele me trouxe segurança para viver na universidade, porque é muita mudança, tudo novo, quando entramos na UDESC.	Eu queria participar do projeto de extensão Rondon, mas não entendia bem, então me ajudaram a compreender o que era o projeto, o que tinha que fazer e como participar, e no fim, participei desse projeto o que foi muito legal e bom para mim. Nesse projeto, tive que lidar com outros estudantes, o que foi um desafio.	Entrei no ano passado, então não vivi muita coisa ainda. Mas eu tinha muita dificuldade em uma matéria que era muito difícil, e agora não tenho mais.

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2020).

Os estudantes, quando questionados sobre suas experiências com o Núcleo de Apoio Pedagógico, relataram sobre as expectativas iniciais e o quanto o NUAPE foi fundamental para a permanência na Universidade. Conforme destacou Carlos, “foi um divisor de águas na minha vida”.

Nesse mesmo sentido, Cora ressalta que “sem o NUAPE não conseguiria continuar”. As falas dos estudantes permitem identificar a relevância de espaços e serviços voltados ao atendimento ao público-alvo da

Educação Especial no Ensino Superior, como também das políticas voltadas a garantir a permanência de todos e auxiliar na identificação dos serviços adequados para esses estudantes continuem o seu caminho dentro da instituição⁷.

A partir da conversa *online* com os entrevistados, percebe-se que a experiência universitária desses alunos vem sendo ressignificada por meio dos serviços prestados pelo NUAPE. Esses estudantes enfrentaram um conjunto de dificuldades e apontam que o trabalho realizado nesse Núcleo tem sido fundamental para sua permanência na universidade.

A fala de Cecília, por exemplo, ressalta a importância que ela atribui ao NUAPE. Para ela, “Frequentando o NUAPE eu não me sinto mais tímida e com medo, ele me trouxe segurança para viver na universidade”. Pensamento semelhante pode ser observado no relato de Carlos:

Eu queria participar do projeto de extensão Rondon, mas não entendia bem, então me ajudaram a compreender o que era o projeto, o que tinha que fazer e como participar, e no fim, participei desse projeto o que foi muito legal e bom para mim. Nesse projeto, tive que lidar com outros estudantes, o que foi um desafio (Carlos, entrevista online, 2021).

Esses exemplos ajudam a identificar que as atividades desenvolvidas de acordo com os paradigmas inclusivos que respeitem a diversidade humana e construam espaços que visem garantir tempos, estratégias e materiais adequados podem ser capazes de transformar o percurso acadêmico dos estudantes.

Quando a entrevistada Cecília entende que o Núcleo “ajuda e não ajuda” na sua permanência acadêmica, pois o atendimento ocorre uma vez na semana, é importante ressaltar que os Núcleos de Acessibilidade nas

⁷ Jorge Larrosa, em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002), indica que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 21). Desse modo, a experiência é única, vivida por um único indivíduo a partir do que ele experimenta, do que o toca e acontece com ele. Larrosa faz refletir sobre a importância da experiência, pois, a partir dela, é possível deixar marcas na vida do indivíduo. Durante a pesquisa, pudemos identificar essa experiência com os alunos entrevistados, pois foram tocados de alguma maneira e isso lhes gerou marcas de transformação no percurso acadêmico.

Universidades são baseados no entendimento de Educação Especial. Assim, para compreender a essência desse atendimento, recorreremos à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que subsidia a Educação Especial no Brasil, para verificar a especificidade dessa modalidade de ensino:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (BRASIL, 2008, p. 11).

Recordando a fala da entrevistada, com a justificativa de que o NUAPE não tem atendimento todos os dias, lembramos que a Política Nacional entende o funcionamento do AEE como diverso daquele desenvolvido na sala de aula comum – que ocorre diariamente – e que um não substitui o outro.

Para reforçar esse entendimento, recorreremos à Mônica Kassar (2011), cuja ideia é a de que “o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum.” (2011, p. 53).

Assim, a partir dessas duas percepções, notamos que a Educação Especial, além de ser um campo de conhecimento e pesquisa, é um complemento do ensino regular – idealmente inclusivo. Desse modo, portanto, o estudante deve ter frequência normal na sala de aula e participar do atendimento do AEE no contraturno em alguns dias, pois não se trata de um reforço, mas de um espaço que auxilia a desenvolver as potencialidades dos estudantes, a fim de torná-los agentes do seu percurso acadêmico, como observamos na fala da estudante ao dizer que ela deve fazer por ela mesma.

No Quadro 3, apresentamos as respostas às questões referentes à inclusão no Ensino Superior.

Quadro 3 - Inclusão no Ensino Superior

Questões	Cecília	Carlos	Cora
Quais dificuldades você encontrava como estudante da graduação antes do NUAPE/FAED? Elas ainda existem?	Eu não entendia os textos, não conseguia escrever, tinha muitos erros gramaticais e medo de escrever. Era ansiosa demais. E hoje já consigo escrever melhor, sem erros e menos ansiosa.	Não conseguia ler e entender os textos, eu tinha vontade, mas não conseguia. Na sala de aula, eu só copiava e ficava calado, não conseguia entender os textos então não tinha o que falar. Só consegui ler, entender e escrever, depois do NUAPE. A UDESC dá o apoio.	Tinha dificuldade na leitura e compreensão dos textos, na escrita e em algumas matérias muito difíceis. Consegui melhorar já, mas algumas matérias ainda são difíceis.
O que você entende por inclusão? Você acredita que a UDESC é inclusiva? Você se sente incluído?	Inclusão é colocar todas as pessoas juntas. A UDESC é um espaço inclusivo sim, não tem <i>bullying</i> . Sim, me sinto incluída.	Cada um tem as suas diferenças e temos que abordar todos, é equidade. Inclusão é um princípio básico. A UDESC é muito grande, não tenho como falar, mas a FAED é inclusiva sim, ela acolhe e dá suporte aos alunos, eu nunca pensei que pudesse ter esse suporte. Ainda tem muito o que caminhar nesse sentido, mas os professores buscam a inclusão. Sim, me sinto incluído.	Inclusão é quando a faculdade inclui o aluno dentro do ambiente. A UDESC é um ambiente inclusivo sim, e me sinto incluída.
Qual a importância do NUAPE para você? Considera esse espaço inclusivo?	O NUAPE me fez uma pessoa mais proativa e mais autônoma. É um espaço inclusivo sim, porque todo mundo pode participar e eles te escutam mesmo.	É um lugar inclusivo sim. Eles entendem a dificuldade do outro e querem ajudar. Possuem muito respeito ao tratar com as pessoas e muita ética pela educação. Os professores são muito bem preparados, a abordagem deles, é do interesse dos alunos. A base do NUAPE é solidariedade e ética.	O NUAPE é um ambiente inclusivo. Eles são importantes para ajudar os alunos que tem dificuldades.
Existe algum aspecto que você considera como negativo no NUAPE/FAED? Quais? Você teria alguma sugestão para melhorar os serviços?	Não. Antes o lugar da sala era ruim, mas agora o lugar é bom.	Nada a reclamar. É um privilégio e um direito que eu tenho em participar. As pessoas lá são como família, eles querem ajudar mesmo, veem a dificuldade e querem que a gente cresça, que a gente supere essa Dificuldade	Não, nada a melhorar. No geral eu gosto.

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2020).

Ao serem questionados sobre seu entendimento a respeito da “inclusão”, os três entrevistados apresentaram respostas similares, com algu-

mas convergências no que tange à ideia de educação inclusiva apresentada na primeira seção deste artigo. Ao definirem que inclusão “é colocar todas as pessoas juntas” (Cecília), “Cada um tem as suas diferenças e temos que abordar a todos” (Carlos) e “inclusão é quando a faculdade inclui o aluno dentro do ambiente” (Cora), os estudantes relatam sucintamente a importância da construção de ações que visem a garantia da inclusão de todos e como elas são fundamentais para sua permanência na universidade.

Nesse sentido, cumpre ressaltar, de acordo com as produções e políticas focadas nessa temática, que a inclusão não é apenas garantir o direito de que todos os estudantes estejam juntos, é, também, permitir que todos possam aprender e experimentar possibilidades pedagógicas em conjunto. Para tanto, faz-se necessário reconhecer a diversidade e a justiça social como pilares fundamentais das práticas desenvolvidas nas instituições educativas. O nosso desafio é, justamente, construir serviços e políticas que atendam à pluralidade de pessoas de maneira adequada.

Ainda sobre a educação inclusiva, os três estudantes relataram que se sentem incluídos dentro da Universidade, porém, a fala de Carlos - “Na sala de aula, eu só copiava e ficava calado, não conseguia entender o texto então não tinha o que falar.” - faz emergir questionamentos acerca das práticas desenvolvidas nesse espaço, pois um estudante que não se manifesta em sala, passa despercebido pelo professor. Há algum motivo pelo qual não foi “enxergado” na sala de aula, somente no coletivo, consequentemente, também não foi contemplado no planejamento do professor a partir das suas dificuldades. Isso demonstra a necessidade de investimento em ações que fortaleçam o debate e a construção de experiências inclusivas nas diferentes disciplinas ofertadas nos cursos da FAED.

Carlos, por exemplo, tinha dificuldade em compreender os textos, assim como Cecília e Cora, o que faz pensar sobre a forma como vem ocorrendo o ensino. Quando é solicitada a leitura de um texto, será que está sendo oportunizado tempo suficiente para a leitura e compreensão de todos? Será que estão dando subsídio adequado para que seja possível ler e compreender o que foi solicitado? O tempo é uma grande questão da modernidade, inclusive nas Instituições de Ensino Superior, onde as atividades muitas vezes são realizadas sob a exigência da rapidez. Nesse sentido, ressaltamos a importância de se discutir sobre os tempos na Universidade e como a organização das atividades tem contribuído para a exclusão de estudantes e o aumento de casos de ansiedade e depressão.

Conforme apresentado na primeira seção, uma das questões centrais sobre a construção de práticas inclusivas é compreender que todos os sujeitos são diferentes, portanto, devemos nos afastar de um modelo centrado numa visão uniforme e meritocrática. Dessa forma, é importante considerar também o “tempo” que um determinado aluno, por exemplo, precisa para realizar a leitura e compreender adequadamente um texto. Para tanto, consideramos necessário um olhar atento do professor, entendendo as singularidades de cada estudante, para, então, planejar o seu fazer pedagógico de modo que possa abranger a todos. A respeito desse aspecto, a partir das falas dos estudantes, identificamos que o NUAPE tem sido um espaço importante de acolhimento, escuta e trabalho pedagógico especializado e tem auxiliado os estudantes a aprender e a organizar a sua rotina de estudos, no fortalecimento de suas identidades e autonomia, colaborando, assim, para que cada um possa se sentir capaz de conversar com o professor e apresentar as suas dificuldades e necessidades. Além disso, também é possível identificar que as ações desenvolvidas pelo núcleo têm contribuído para uma maior difusão dos debates que envolvem a inclusão no Ensino Superior, auxiliando professores em seus entendimentos e planejamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação de qualidade estabelecido na Constituição Federal do Brasil passa pela prática da Educação Inclusiva. Para que um estudante possa vivenciar esse direito e tenha o seu potencial plenamente desenvolvido, é fundamental que ele seja verdadeiramente percebido no ambiente escolar e contemplado no planejamento pedagógico. É dessa forma que se rompe com os padrões de exclusão e desigualdade, construindo um ensino mais justo e respeitoso.

Para compreender como se dá a inclusão escolar no Ensino Superior, optamos por escutar alunos atendidos pelo NUAPE/FAED em 2020.1. Em suas falas, identificamos alguns fatores positivos acerca das ações desenvolvidas pelo Núcleo. Os próprios alunos alegam que, além de serem tratados com respeito e ética, os trabalhos realizados têm sido fundamentais para sua inclusão no Ensino Superior, uma vez que foram acolhidos e passaram a ser vistos e ouvidos não apenas pelo Núcleo, mas também pela

comunidade acadêmica. Dessa forma, tiveram suas dificuldades trabalhadas e superadas, tornando-se mais autônomos. Inclusive, segundo o entrevistado Carlos, todos deveriam ter a oportunidade de conhecer e serem atendidos por e nesse espaço.

Todos os entrevistados reconheceram a importância do Núcleo para a sua permanência na universidade. A partir disso, e pelas ações realizadas, é possível afirmar que o NUAPE vem sendo uma importante política de permanência estudantil dentro da FAED/UDESC. Durante as entrevistas, notamos também que todos os estudantes conheceram o NUAPE através de professores. Isso chama a atenção para o fato de que poderia surgir uma política mais efetiva de divulgação dentro da FAED, para que alunos, professores e técnicos saibam que existe um espaço como esse no centro acadêmico. Ainda, mesmo que os três entrevistados tenham alegado se sentirem incluídos no espaço universitário, ainda se faz necessário discutir e problematizar mais essa questão dentro da FAED, a fim de construir um olhar mais inclusivo por parte de todos os professores, técnicos e dos próprios alunos.

No entanto, retomando a ideia de educação inclusiva que David Rodrigues e Roger Slee nos apresentam, percebemos nas falas dos entrevistados que de fato não há, ainda, uma prática inclusiva na sala de aula, ou seja, conforme os alunos, antes de participarem do NUAPE, não eram percebidos na sala de aula, não conseguiam acompanhar a aprendizagem planejada pelo professor, portanto, ainda existem padrões de exclusão a serem superados e banidos do âmbito institucional. E isso é perfeitamente possível com o comprometimento, o estudo e a dedicação em mudar toda uma ideia de ensino-aprendizado que há anos é praticada em nossa sociedade.

Por fim, através da entrevista com os alunos, foi possível perceber que as perguntas previstas no questionário foram pensadas de maneira muito abertas, o que ocasionou confusão e amplitude nas respostas de alguns, portanto, seria mais adequado questões mais objetivas para auxiliar na compreensão e exposição das ideias por parte dos entrevistados. Além disso, é interessante que pesquisas futuras se proponham a refletir sobre o NUAPE e a ouvir os demais estudantes, no sentido de buscar, cada vez mais, não só nesse espaço, mas em toda a Universidade, a legitimação de um lugar de acolhimento e inclusão, onde todos sejam vistos, ouvidos e respeitados.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496p.

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

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

KASSAR, Monica. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 17, ed. esp. p. 41-58, ago. 2011.

MONTEIRO, Cristina. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS UNIDAS. **Declaração dos direitos das pessoas com deficiência**. ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.

Acesso em: 16 ago. 2020

PEREIRA, Wiltiane M. B.; LUNARDI-MENDES, Geovana M. Práticas pedagógicas no ensino regular e atendimento educacional especializado: inclusão do aluno com deficiência intelectual. COLBEDUCA, 4; CIEE, 2, Braga e Paredes de Coura, Portugal, 24 e 25 de janeiro de 2018, **Anais...**, Braga e Paredes de Coura, 2018.

PLETSCH, Márcia D.; MELO, Francisco R. L. V. de. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017.

RODRIGUES, David. **Equidade e educação inclusiva**. 2. ed. Porto: Profeções, 2015.

SLEE, Roger. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luis A. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 01/2020, de 28 de agosto de 2020**. Estabelece a estrutura e funcionamento do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da FAED. Florianópolis: UDESC/FAED, 2020.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Caroline Kern - UDESC

PASSOS INICIAIS

É certo que a presença de estudantes com deficiência nas instituições de ensino brasileiras aumentou nas últimas décadas como efeito das políticas públicas, da ampla legislação nacional e internacional sobre inclusão educacional e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2014).

O Censo da Educação Superior¹ aponta um aumento de 113% no número de estudantes com deficiência em cursos de graduação no período de 2009 a 2018. Entre os critérios diagnósticos, são mais frequentes as matrículas de estudantes com deficiência física, seguida por baixa visão, deficiência auditiva, deficiência intelectual, cegueira e surdez. Menos numerosos, mas também presentes nesse processo, estão estudantes com diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Há, ainda, aqueles pouco mencionados e que se enquadram nos diagnósticos de necessidades educacionais específicas (as consideradas dificuldades de aprendizagem).

Com a alteração nos números de acesso e permanência, com qualidade, na Educação Básica, o ingresso de estudantes com deficiência na

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Educação Superior passou a ser algo não apenas da alçada das possibilidades, mas da concretização desse objetivo para inúmeras pessoas dentro dessa categoria social. Contudo, se as políticas em relação à Educação Básica foram ampliadas e trazem efeitos, na Educação Superior, pode-se dizer, o caminho tem sido trilhado de forma gradativa, em especial com a implantação de serviços pedagógicos para acompanhamento de estudantes com deficiência durante sua formação profissional.

Nessa esteira, este capítulo tem como objetivo relatar a experiência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior de uma universidade pública estadual brasileira, com intuito de contribuir com a área de estudos e com outros espaços institucionais em que o serviço de acompanhamento pedagógico às pessoas com deficiência seja ofertado. A experiência aqui relatada iniciou-se em 2015 e encerrou-se em 2017, sendo, posteriormente, retomada em 2020, e está fundamentada pela concepção histórico-cultural vigotskiana e pela Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein.

SOBRE O CAMINHO

No ano de 2015, fui chamada pela coordenadora do curso de pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para que atendesse a uma demanda do curso de graduação em História. Tratava-se do pedido de um estudante com histórico de multirrepetência prestes a jubilar no curso. O referido estudante havia aberto um processo administrativo que tramitou nas diferentes instâncias da universidade e obteve êxito, portanto, teve reconhecido seu direito a receber acompanhamento pedagógico.

Naquele momento não havia no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da UDESC qualquer serviço nesse sentido, tornando-se uma iniciativa pioneira, e por que não dizer, inusitada. Como professora das disciplinas de Educação Especial e Seminários de Aprofundamento em Educação Especial no curso de Pedagogia, fazia o acompanhamento do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de educação de Florianópolis, SC, por meio de estágios. No entanto, os cursos de licenciatura da FAED, embora tivessem estudantes em contextos de multirrepetência, não contavam com tal atendimento.

A solicitação da coordenadora foi, sem dúvida, para mim, um avanço significativo no modo como o acompanhamento e a compreensão que se tem sobre os processos de ensinar e aprender na universidade são desenvolvidos. A partir daquele momento, fiz o contato inicial com o estudante e os atendimentos passaram a ocorrer, semanalmente, em sessões de duas a três horas, sempre dependendo das demandas e objetivos. Importante registrar que o estudante tinha diagnóstico de paralisia cerebral, com aparente deficiência física, andar arrastado, deambulando com certa ataxia. Esse corpo que revelava o diagnóstico havia sido, inúmeras vezes, motivo de chacota por parte dos colegas, realidade que conheci quando o aguardava para iniciarmos a terceira sessão. Eu estava em pé, no lado de fora da sala dos professores, olhando o movimento do pátio interno da instituição, aguardando-o chegar. De repente, o vejo caminhando em direção ao elevador e logo atrás alguns rapazes rindo e imitando seu modo de andar. Uma cena lastimável, horrorosa, daquelas que se deseja esquecer!

Assim que chegou, percebi que estava “sem graça”, desconcertado. Disse a ele o que vi, e ele respondeu: “Já foi pior, até que agora ocorre menos vezes”. Ele não esboçava reação para fazer cessar o assédio. Tivemos uma longa conversa sobre esse contexto, e me coube instrumentalizá-lo para que não se submetesse à conduta inadequada de seus pares.

Esse relato foi elaborado no sentido de darmos a perceber que mesmo no Ensino Superior é um grande desafio desenvolvermos processos de inclusão, pois, aqueles sujeitos que assim agiram estiveram em outras escolas e isso nos leva a questionar: o que aprenderam sobre convivência, diferença, deficiência, alteridade?

O estudante em questão tinha um histórico de repetências e o diálogo com professores/as mostrava a fragilidade do trabalho pedagógico acerca da educação inclusiva. Embora, na sua grande maioria, estivessem interessados/as em orientações que auxiliassem os processos de ensinar e aprender, havia aqueles/as que desacreditavam completamente da capacidade do estudante, e com estes/as, mesmo com acompanhamento, não foi possível alcançar aprovação, pois o que estava em jogo era maior do que a capacidade do estudante em compreender os conteúdos. Pode-se dizer que algumas relações de poder se tornaram intransponíveis.

Os atendimentos não tinham por objetivo “fazer tarefas”, mas utilizei os trabalhos, os textos indicados pelos/as professores/as para constituir

uma ação pedagógica que atendesse às necessidades do estudante em termos de execução das suas atividades, organização de horários de estudos e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Durante o acompanhamento, as aprovações tornaram-se costumeiras, fazendo com que recuperasse a confiança e a autoestima, o que repercutiu, também, nos modos como a relação com os colegas foi reestabelecida. Em alguns momentos, o relato da apresentação em seminários foi marcante, pois sentia-se capaz, confiante e os elogios de colegas e professores/as soavam como algo muito valioso diante do percurso de “fracasso” experimentado até então. Afinal,

[...] embora não negue a dimensão social do problema, a questão do fracasso escolar, é, também, uma questão pedagógica que requer a investigação de situações e práticas de ensino e que exige que sejam levadas em consideração a própria atividade, a natureza dos sabres transmitidos pela escola, a singularidade dos alunos, a temporalidade da história deles, a conflitualidade social; é uma questão que requer, ainda, uma análise do próprio fracasso, que não é simplesmente o avesso do êxito, definido pela falta, ausência, carência. (CHARLOT, 2009, p. 21).

Em 2016-1, duas estudantes foram encaminhadas para inserir-se no acompanhamento pedagógico por meio da coordenação do curso de Pedagogia. Uma das estudantes era do próprio curso, a outra, do curso de história, ambas com histórico de repetência. Na avaliação pedagógica, observava-se a dificuldade na interpretação de textos e na escrita. Uma delas tinha diagnóstico vinculado à saúde mental, a outra não tinha um diagnóstico preciso, mas transitava pelas consideradas “dificuldades de aprendizagem”.

Essas estudantes tinham marcas em suas histórias de vida de sentirem-se incompetentes, sem qualificação, desestimuladas pelas dificuldades encontradas para permanecer nos seus cursos de origem. Muitas vezes, eram encorajado/as a desistir ou trocar de curso. O estudante foi, inclusive, orientado a desistir do Bacharelado e transferir-se para o curso de Licenciatura. Em relação às suas histórias de escolarização na Educação Básica, não havia uma descrição de grandes dificuldades acadêmicas ou repetências. Em seus relatos, o Ensino Superior apresentava-se como o momento mais difícil de suas vidas escolares.

Os três estudantes chegaram ao serviço certos de que gostariam de alcançar a conclusão de seus cursos, mas com discurso vinculado a “faltas” individuais em relação à aprendizagem. Nesse ponto, pode-se dizer que o estudante e as duas estudantes tinham em comum um discurso auto-centrado, culpabilizador de suas trajetórias, situando em si as responsabilidades por processos pedagógicos sem êxito. Era comum, também aos três, a ideia de que alguns/mas professores/as tinham mais sensibilidade com suas necessidades enquanto outros/as não compreendiam e o/as julgavam como incapazes de exercer a profissão que escolheram.

Uma das estudantes estava gestante, e mantivemos seu atendimento até o último mês de gestação, que coincidiu com o recesso escolar de julho. Em seu retorno com atividades domiciliares e um bebê recém-nascido, mantivemos atendimento em sua casa nos dois primeiros meses, posteriormente, ela dirigia-se à instituição com o bebê. Todo o atendimento era efetuado entre mamadas, colos, choros e sonecas. As atividades domiciliares eram excessivas e foi necessário que desistisse de duas disciplinas, pois seria inviável realizar tudo o que foi solicitado pelos/as professores/as sem frequentar as aulas e com um bebê para cuidar. Ao contatar algumas professoras dessa estudante, estava claro suas dificuldades em compreender esses excessos, pois estavam genuinamente comprometidas com a formação da mesma e, isso, de seus pontos de vista, exigia que estudasse de forma aprofundada. A ausência da estudante na sala de aula em função da licença maternidade era vista como uma impossibilidade de acompanhamento dessa formação pretendida pelas docentes.

É certo que essa é uma dúvida que paira em nós professoras/es: como desenvolver atividades domiciliares que de fato contribuam com a formação? No entanto, essa preocupação é desvinculada de um olhar mais abrangente sobre o currículo, em que essas identidades e subjetividades sejam consideradas a partir de um processo de formação contínuo, sistemático. Cada disciplina (situa-se aí um dos grandes desafios de currículos fragmentados em disciplinas) é vista como um bloco sem intersecções, e suas bases deixam de atravessar ou transversalizar outros saberes. Um currículo em que haja transdisciplinaridade ou multidisciplinaridade compreende que os conhecimentos terão conexões entre si, completarão ou complementarão uns aos outros, e as atividades deverão, portanto, obedecer a essa lógica. Desse modo, não seria necessário que cada professor/a

atribuísse cerca de oito a dez atividades (resenhas, resumos, resposta a perguntas formuladas sobre textos, análise crítica de vídeos, portfólios...) na disciplina de sua responsabilidade. Mas, seria possível desenvolver um planejamento integrado, em que os saberes daquela fase se conectassem e, com atividades comuns entre si, a estudante pudesse ter condições mínimas de compreender esses conhecimentos entrelaçados, tendo em vista que estava ausente das explicações presenciais de sala de aula.

Retomando as questões iniciais da estrutura do AEE desenvolvido no período de 2015 a 2017, o serviço de apoio pedagógico seguiu sem institucionalização, ou seja, sem uma estrutura física que amparasse o trabalho para além da disponibilidade de carga horária no Plano de Trabalho Individual, à época de um crédito para cada estudante (insuficiente para a carga horária destinada ao atendimento, vale registrar).

Com alteração da direção da FAED, uma diretora de ensino estabeleceu contato comigo para saber qual trabalho estava sendo desenvolvido. Esse diálogo se deu na cantina (ou seja, sem protocolos), no qual foi perguntado sobre os motivos do atendimento e solicitado uma cópia do processo que deu origem ao acompanhamento que vinha desenvolvendo. Fui indagada sobre a necessidade de equipamentos, tendo sido solicitado um notebook e um espaço onde pudessem ser feitos os atendimentos.

Como não havia sala destinada ao serviço, os atendimentos eram feitos de forma itinerante, por vezes na biblioteca, em mesas no corredor da FAED, sala de professores (a qual foi posteriormente solicitado que se não ocupasse, por atrapalhar os professores) e em uma sala criada para orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e reuniões de estudos de professores com estudantes. Nesse diálogo, foi sinalizado sobre a importância de criar um espaço institucional para esse serviço, mas nada foi acordado para que de fato viesse a ocorrer. O notebook nunca foi recebido, a sala não foi disponibilizada.

Em 2017, com o exercício findo de meu contrato, fui informada que uma professora faria o acompanhamento do/as estudantes. Assim, entreguei um relatório dos atendimentos e tive uma conversa com uma docente que possivelmente assumiria o serviço. Durante o período de 2018, algumas vezes recebi e-mail do/as estudantes, que solicitavam algumas orientações. Em 2019, o estudante com o qual o atendimento foi iniciado informou-me que um serviço seria organizado de forma mais abrangente

e com estrutura própria, mas durante esse período não fiz atendimentos ao/às estudantes. Contudo, estive próxima do Departamento de Biblioteconomia, no qual se iniciou um trabalho com uma turma que apresentava contextos de conflitos e exclusões por parte dos próprios estudantes, também houve formações com os professores do departamento. Esse trabalho mantém-se até o presente momento, mas não será objeto de análise neste capítulo, embora constitua-se uma experiência profundamente relevante.

Em 2020, retornei à instituição, que já estava com um serviço implantado na gestão de uma diretora geral, a mesma que, como coordenadora, solicitou que eu iniciasse o atendimento ao estudante do curso de História. Ou seja, foi preciso que uma profissional comprometida com a pedagogia e com as necessidades dos/as estudantes, como aquele/as com quem iniciei os atendimentos, estivesse disposta a implantar esse serviço. Essa disposição configura-se pela possibilidade que o cargo ocupado lhe possibilitava, mas, a meu ver, especialmente pelo olhar sensível às exclusões que o/as estudantes sofriam dentro da instituição. A presença dessa profissional à frente da coordenação do curso de Pedagogia, e posteriormente na direção geral da FAED, foi fundamental para que o Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) fosse criado.

No retorno em 2020, encontrei uma sala adequadamente organizada e com equipamentos, uma coordenadora, três professores e um serviço em plena expansão. Foi recompensador ver que a instituição finalmente estava estruturando esse atendimento.

A partir de agosto de 2020, diante da pandemia de Covid-19, e com aulas mediadas por tecnologias, reinseri-me no atendimento. Sob minha orientação, desde aquele ano, duas estudantes do curso de biblioteconomia estão em atendimento pedagógico. Uma das estudantes está matriculada na segunda fase do curso, a outra com multirrepetência, está com adequações curriculares para que não jubile.

Em relação à estudante que iniciou recentemente o curso, observa-se que suas dificuldades têm sido resolvidas com estratégias de estudo, atenção à interpretação de textos e à escrita. Até o momento, está aprovada em todas as disciplinas, e algo que resulta desse processo é a percepção de que quanto antes se começa o trabalho, melhor. A demora no encaminhamento, a experiência frustrante de reprovações e a construção de identidades vinculadas às “faltas” são tão impeditivas quanto a não compreensão de conteúdos. A

estudante que já está no limite temporal para conclusão do curso encontra-se impedida de reprovar nas disciplinas que restam para que alcance seu diploma. Essa pressão é sentida cotidianamente e carece tornar-se mobilizadora de sua potência. Certo é que o trabalho com estudantes do curso de Biblioteconomia tem-se mostrado produtivo, pois o fato de haver um processo de formação com os professores em curso, paralelamente ao atendimento pedagógico, produz a transformação estrutural em todos os sujeitos.

Embora não pretenda aprofundar essa questão, é inevitável reconhecer que os avanços percebidos em relação às estudantes do curso de Biblioteconomia, inclusive o encaminhamento para o serviço no início de sua formação, é fruto da compreensão sensível sobre as necessidades dessas estudantes por parte da coordenação do curso, pactuada com os/as professores/as. Os encontros de formação são sempre muito produtivos, com professores/as interessados/as que efetivamente se comprometem. No sentido vigotskiano sobre compromisso pedagógico, os/as profissionais do curso de Biblioteconomia representam claramente as descrições do autor sobre a importância da mediação em sala de aula e de ações pedagógicas intencionalmente organizadas.

É certo que esse conjunto de ações - atendimento pedagógico aos/as estudantes e formação processual com professores/as e gestores/as - tem efeito no conjunto de ações desenvolvidas no curso de Biblioteconomia como um todo, inclusive para os/as estudantes que não têm vínculo com algum diagnóstico, mas que também experenciam a presença de professores/as que estão inseridos/as nesse processo de formação.

SOBRE OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO

Os caminhos percorridos nos atendimentos pedagógicos estiveram sustentados pela concepção vigotskiana, fundamentalmente sobre a premissa de que a deficiência é, antes de tudo, um fenômeno que precisa ser analisado a partir do contexto em que se insere. Ou seja, como aprendeu-se com Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), a deficiência não está colada ao corpo, mas como sujeitos sociais e históricos, estamos todos e todas constituindo-se e constituindo os contextos em que determinadas marcas sociais são agregadas ao Outro. A “deficiência” é uma dessas mar-

cas sociais, ou como conceitua Vigotski (1995), é um “fato social” e não uma condição individual demarcada pelos territórios de seu corpo, da sua herança genética, de seus cromossomos, de sua inteligência, mas sim da alçada social, de sua (nossa) constituição histórico-cultural.

Dessa maneira, ao compreender a deficiência como condição agregada e não como identidade ou subjetividade que define o Outro, foi possível estabelecer uma relação pedagógica que estivesse centrada nas realizações, nas possibilidades do/as estudantes e não em seus históricos de multirrepetência como algo da responsabilidade de cada um/a.

Junto à concepção vigotskiana, sustentou-se os atendimentos e o planejamento pedagógico na perspectiva apontada por Reuven Feuerstein (1921-2014)², por meio da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, posto que,

Os aportes teóricos que embasam a pedagogia por ele [Reuven Feuerstein] proposta têm como uma das premissas fundamentais o acesso aos significados culturais. Para enfrentar a questão de ser possível tal objetivo à educação de pessoas com história de deficiência, o autor fala da modificabilidade. Do aprender a aprender, de interações humanas produtoras de instrumentos psicológicos que se chocam, por exemplo, com a máxima de que “os cromossomos tem a última palavra”. Como pedagoga, antes de mais nada, acredito na ideia de que a “deficiência mental” é apenas um estigma de caráter histórico-cultural, e não um “estado patológico”, ou uma “condição atípica” (que parecer impossibilitar, em sua plenitude, a apropriação do conhecimento socialmente produzido). (DA ROS, 2002, p. 15).

² **Reuven Feuerstein** nasceu em Botosan (Romênia) em 1921, no seio de uma família judia muito sensível à cultura e à educação. Mostrou, desde criança, as suas qualidades: aos 3 anos já falava duas línguas e aos 8 ensinava o hebraico às crianças de sua comunidade. Quando, em 1944, a Romênia foi ocupada, Feuerstein, que naquele período ensinava em Bucareste numa escola para filhos de deportados, foi mandado para um campo de concentração. Afortunadamente, conseguiu escapar e imigrou para Israel, onde se dedicou à educação dos adolescentes sobreviventes ao Holocausto. Tratava-se, a maior parte, de órfãos, pertencentes a diversas culturas, provindos de numerosos países europeus e africanos e que, devido às terríveis experiências vividas, apresentavam carências cognitivas muito semelhantes aos indivíduos com deficiência mental. Foi a partir dos estudos com esses adolescentes que Feuerstein e seus colaboradores desenvolveram um sistema de avaliação do potencial de aprendizagem (LPAD) e um programa de intervenção cognitiva (PEI), que se tornou conhecido no mundo como método Feuerstein. Disponível em: <https://cdcp.com.br/reuven-feurstein-biografia/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

O desenvolvimento das ações pedagógicas no AEE com esse/as estudantes esteve sustentado por alguns princípios feuerstianos, como o estabelecimento de processos de mediação, cujas “relações entre as coisas percebidas não são evidentes; elas não aparecem por si. Elas são aprendidas pelo sujeito, enquanto ato voluntário” (FEUERSTEIN, 1992, p. 128) ou, nas palavras de Da Ros (2002, p. 33),

[...] o sujeito é consciente de seu próprio processo de transformação, não responde a estímulos de forma automática, pois essa transformação, requer energia e disposição voluntárias em relações que nem sempre são evidentes [...].

Nesse caminho, a compreensão da atividade por parte desse/as estudantes em torno de seus lugares sociais tornou-se relevante para que a modificabilidade cognitiva alargasse suas compreensões sobre os conteúdos necessários à formação no ensino superior, mas sobretudo o/as colocasse em posse de suas vidas (autorregulação), no sentido de se reposicionarem dentro dos contextos escolarizados, distanciando-se das histórias de exclusão e de incapacidade construídas para si, por ele/as, com ele/as, pelo entorno, nas escolas, na universidade.

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, fez-se, então, uma avaliação inicial, com base nos pressupostos de Feuerstein com relação às formas de internalização do sujeito em relação à aprendizagem. Esses elementos constitutivos da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural estão presentes no Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), constituído de uma série de exercícios voltados a desenvolver funções cognitivas específicas, conforme segue:

- 1 Intencionalidade e Reciprocidade: Intencionalidade por parte do mediador e reciprocidade perante o mediado para focagem e satisfação das necessidades do mediado;
- 2 Transcendência: Transcendência da realidade concreta, “do aqui-e-agora” e da tarefa aprendida, generalizando para posterior aplicação da compreensão de um fenômeno apreendido em outras situações e contextos;
- 3 Mediação de significado: Construção (incitada pelo mediador) de significados que permitam compreender a

importância da aprendizagem e interpretar os resultados alcançados. (FEUERSTEIN, 1992, p. 134).

Cabe referendar que há um caminho importante de desenvolvimento da avaliação no sentido de identificar como cada pessoa processa as informações. Nesse sentido, Feuerstein (1994) sinaliza três aspectos relevantes sobre o processamento de informações, ou seja, como cada sujeito aprende: Fase de entrada (Input), Fase de elaboração e Fase de saída (Output). Cada fase compreende um conjunto de critérios que precisam ser avaliados por meio de atividades pedagógicas e na entrevista inicial.

As referidas Fases³ não têm vinculação com fases do desenvolvimento, ou seja, não estão relacionadas à idade, mas sim ao modo como operamos, como processamos os conhecimentos, informações com as quais nos deparamos no cotidiano e em contextos escolares.

A fase de entrada compreende os seguintes aspectos a serem avaliados: Percepção clara e precisa; Comportamento exploratório sistemático; Uso de vocabulário e conceitos apropriados; Orientação espacial eficiente; Orientação temporal eficiente; Constatação da constância e permanência do objeto; Coleta de dados com precisão e exatidão; Considerar duas ou mais fontes de informação.

A Fase de elaboração compreende: Perceber o problema e defini-lo com clareza; Facilidade para distinguir dados relevantes e irrelevantes; Exercitar a conduta comparativa; Amplitude do campo mental; Percepção global (não episódica) da realidade; Uso de raciocínio lógico; Interiorização do próprio comportamento; Exercício do pensamento hipotético-inferencial; Traçar estratégias para verificar hipóteses; Conduta planejada.

A fase de saída compreende: Comunicação descentralizada (não-egocêntrica); Projeção de relações virtuais; Expressão sem bloqueio na comunicação de respostas; Respostas certas sem ensaio e erro; Uso de instrumentos verbais adequados; Precisão e exatidão na comunicação de respostas; Eficácia no transporte visual; Conduta controlada, não impulsiva (FEUERSTEIN, 1994).

³ Feuerstein desenvolveu sua teoria com materiais didáticos específicos que só podem ser utilizados por profissionais que fizeram a formação dentro dos pressupostos da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Instrumental. Os cursos ocorrem em seu Instituto em Israel e em alguns países do mundo que estabelecem convênio para formação de professores. Em 1992 frequentei os cursos na Fundação catarinense de Educação Especial, com professores de Israel que por meio de convênio com a instituição estiveram no Brasil para essa formação de profissionais.

É importante destacar que a avaliação é desenvolvida ao longo das sessões, e em todas as atividades desenvolvidas é possível identificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes por meio do “Mapa Mental” desenvolvido por Feuerstein, com os fundamentos de sua teoria.

Pensar o desenvolvimento do apoio pedagógico a partir das premissas aqui apresentadas significa reconhecer a importância da reciprocidade nos processos de ensinar e aprender. Reciprocidade esta que exige um/a mediador/a disponível e entregue àquele ato de compreender ativamente os meios que podem transformar os processos cognitivos. Como sinaliza Da Ros (2002, p. 37):

A reciprocidade torna-se possível quando o mediador compartilha, com seu interlocutor, a intenção que move a proposta de interação: coloca à disposição do aluno processos didáticos que ele utilizará quando tomar suas próprias decisões. A reciprocidade manifesta a interiorização do ato da mediação.

Não esqueçamos que a construção de espaços de êxito ou de fracasso é, também, mediada pela compreensão que o sujeito tem sobre si. Compreensão esta, por sua vez, mediada pelas máximas da sociedade que exclui e segrega, ou que privilegia uns em detrimentos de outros... Da escola que rotula, que não abre possibilidades para a diferença. Ainda, que nesse diálogo entre sujeito e entorno, dialeticamente, constituem-se espaços para que ele (o sujeito) deposite em si as responsabilidades do que é efetivado pelas instituições como projeto de educação. Ou seja, cabe examinarmos os currículos e seus desdobramentos para compreendermos o que de fato é importante em termos de aprendizagens para os/as estudantes dentro da formação desse/a profissional/trabalhador/a. Faz-se necessário estarmos vigilantes para que atividades burocratizadas, que ocupam o tempo, mas não necessariamente ensinam, não estejam presentes no percurso da formação.

Ao considerar o espaço universitário como *locus* do presente relato, faz-se necessário lembrar da importância atribuída por Feuerstein ao ambiente em que ocorrem as aprendizagens. O autor enfatiza a necessidade de constituirmos ambientes transformadores do sujeito, ou como define

Da Ros (2002, p. 35), “ambientes preches de mensagens voltadas para essa possibilidade: você pode modificar e nós o ajudaremos a fazer isso”.

PASSOS FINAIS

“Não me aceite
como eu sou”
(*Feuerstein, 1992*)

Ao iniciar esta sessão final com o lema da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, pretendo provocar a inquietação sobre processos já cristalizados nos currículos, que, por sua vez, geram ações mecanizadas de avaliação do desempenho discente. “Não me aceite como eu sou” é, para Feuerstein, um modo de recusar as consideradas “deficiências” como algo imutável e intransponível. Reaja! Recuse! Exija mais de minha performance! Esse é o sentido que o autor atribui à presença de um/a mediador/a que salta qualitativamente junto com o Outro em direção as suas potencialidades.

A experiência em desenvolvimento no apoio pedagógico no Ensino Superior é, sem dúvida, desafiadora, em especial nesse momento pandêmico, em que as tecnologias são a única forma de contato viável para evitar os riscos de um vírus e da necropolítica de um país sem vacinas. Sobre tudo, caracteriza-se como uma possibilidade que necessita de outras ações conjuntas, como a formação dos/as professores/as nas universidades para compreensão das diferenças e dos sentidos da educação inclusiva.

Aponta-se para a indispensável formação de grupos de estudos e pesquisas no interior da universidade que apoiem e possibilitem aos/às estudantes e docentes a ampliação de suas compreensões sobre as diferentes formas de aprendizagens, sobre as diferenças e suas implicações nos espaços institucionais.

Quer-se, ainda, dar ênfase à necessidade da formulação de currículos que transversalizem saberes, rompendo com as visões conservadoras sobre as áreas do conhecimento e suas intersecções. Que cheguem aos/às estudantes atividades que, de fato, provoquem o estabelecimento de relações mais profundas entre os conhecimentos que acessam em seus currículos. Que identidades e subjetividades sejam o tom dos processos de aprender e ensinar.

Talvez, para muitos/as professores/as, essas inquietações e constatações trazidas ao longo deste artigo sejam irrelevantes, posto ser comum que análises simplistas localizem em um sujeito em particular e, frequentemente, por visão binária, a responsabilidade por processos pedagógicos considerados inexitosos. Contudo, observou-se nessa experiência com o atendimento pedagógico a importância atribuída pelo/as estudantes às impressões de professores/as sobre suas realizações como discentes. A expectativa de reconhecimento era/é visível, assim como, a tendência desse/as estudantes na culpabilização individual e não contextualizada pelo “fracasso”. Desse modo, é indispensável que se diga da importância dos/as professores na vida vivida por esses/as estudantes na universidade e fora dela.

Por fim, muito há que se caminhar, nesses passos iniciados, pisados com lentidão, mas que precisam de andantes (sob todas as formas de andar, sobre os pés, sobre próteses, sobre rodas...) ao modo que lhe for possível! Fica o convite.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete. (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009.

DA ROS, Silvia Zanatta. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus, 2002.

FEUERSTEIN, Reuven. Le PEI. In: AVANZINI, G. **Pedagogies de la médiation: autorur du PEI**. França: Chronique Sociale, 1992.

FEUERSTEIN, Reuven. L'expérience de L'apprentissage médiatisé. In: BENTOLILA, A. (ed.). **Enseigner, apprendre, comprendre**. Paris: Les Entretiens Nathan. Nathan Pédagogie, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovik. **Obras escogidas III**. Madrid, España: Distribuciones As., 1995.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NUAPE

SER OU NÃO SER, QUEM SOU EU?

Evelyn Schaffer

“Eu estou em branco, não pode ler minha mente, eu sou indefinida. Estou apenas começando, a caneta está em minha mão com final não planejado”.
(*BEDINGFIELD, 2004, tradução nossa*¹).

Meu nome é Evelyn Schaffer, tenho 27 anos, nasci e vivo em São José, no estado de Santa Catarina. Tenho uma grande família: meu pai, minhas avós, minha mãe, meu tio Mimi, meus irmãos Estefany, Etkar e Eduardo, minha madrasta Nice, meu padrasto Almir e minhas tias Gatona e Fran. Recebo grande apoio em minha vida de todas essas pessoas e de outros membros dessa família que não mencionei neste texto.

Meus passatempos são ouvir música e ler, gosto de escrever poesias quando tenho tempo ou um momento de inspiração para escrevê-las em meu caderno de poemas. Moro com a minha vó paterna, que se chama dona Vanda, desde meus oito anos e comecei a estudar aos nove em escolas particulares. Tive sempre meus altos e baixos em minha vida com bullying por causa da minha maneira de ser diferente e pela forma que falava. Ao observar o que acontecia, meu pai, muitas vezes, me levou a fonoaudiólogas e psiquiatras para ver se havia algo de errado e para melhorar minha fala. Por fim, não tinha nenhum amigo a não ser os livros e a biblioteca, que se tornou meu refúgio naqueles momentos.

¹ “I am unwritten, can’t read my mind, I’m undefined. I’m just beginning, the pen’s in my hand ending unplanned”. (BEDINGFIELD, 2004).

Antes de eu cursar Biblioteconomia, cursei Jornalismo até certo ponto da quinta fase, porém, cada vez que pensava sobre a vida como jornalista, percebia que não era para mim. O pensamento de ser jornalista não estava mais despertando minha paixão pela literatura e pela escrita. Em vista disso, procurei um curso que se encaixasse com a minha personalidade e com minha fascinação pela escrita e leitura. Encontrei na Biblioteconomia aquilo que mais combinava com o padrão desejado. Cada dia e cada fase do curso apaixonaram-me por essa profissão e pude encontrar-me no mundo, ainda mais determinada e admirada pelo universo dos livros, suas estantes e as pessoas que cuidam e protegem esse santuário do saber.

Nesse curso, passei por momentos que jamais imaginei, vivi o que nunca tive em escola nenhuma: amigas de verdade e irmãs para a vida. Conheci pessoas dedicadas e pacientes a me ensinar de tudo sobre o curso e aceitando minhas diferenças, quem sou. Jamais tive tamanha aceitação. Essas pessoas únicas me ajudaram a participar melhor das disciplinas de um jeito que eu pudesse compreender os conteúdos, dentre as quais destaco meus professores e o NUAPE, que passei a ver como família até os dias de hoje.

Vivências com o apoio pedagógico

Eu conheci o Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil da FAED através de uma consulta com minha neuropsicóloga, Michele, a qual desejou saber se a UDESC disponibilizava apoio pedagógico. Conteí que não sabia, mas iria perguntar para a secretária ou para os professores. Depois da consulta, Michele falou sobre sua ideia do apoio pedagógico para meu pai e perguntou se ele poderia ajudar a saber se a universidade tinha esse serviço. Na consulta seguinte, eu e meu pai confirmamos a ela que o apoio pedagógico na FAED era oferecido pelo NUAPE. Assim, ela entrou em contato para conversar sobre minha situação.

Certo dia, depois da aula, um professor e coordenadores do NUAPE me explicaram e apresentaram o apoio pedagógico. O referido Núcleo foi e é de grande ajuda para mim, pois aprendi a me abrir melhor com as pessoas, e a ter outra percepção sobre as disciplinas. Minha ansiedade foi diminuindo mais a cada aula de apoio pedagógico. Ganhei uma professora e grande amiga chamada Ana Paula, que me ajudou nos momentos

mais difíceis de compreensão de atividades das disciplinas, a ser menos insegura, aprimorar minha escrita e a ficar menos ansiosa com a universidade e os trabalhos solicitados. Mostrou-se uma boa ouvinte para com meus problemas, tanto educacionais quanto sociais, exercitando maneiras de apresentar trabalho e falar para públicos maiores.

No início, mal tínhamos uma sala com ar-condicionado ou um computador para fazermos nossas atividades de forma mais confortável. Usamos a sala dos professores até a quarta fase. Na quinta fase, adquirimos nossa própria sala, no terceiro andar, com o conforto desejável, a qual facilitou e melhorou nossas aulas de apoio e de todos os alunos. Porém, ainda houve dificuldades no meio do caminho para a nova sala do NUAPE, como mau funcionamento do computador ou do ar-condicionado, barulho da reforma na universidade, que distraía e atrapalhava, e, por fim, a conexão com a Internet sempre foi um desafio, a ponto de a minha professora precisar, muitas vezes, levar seu próprio notebook para as aulas para que pudéssemos fazer as atividades planejadas no apoio pedagógico, ou ir à sala de informática ou dos professores conferir se não havia aula ou reunião, para a continuação do apoio.

Minhas maiores experiências foram aprender a ter paciência e buscar estratégias para superar as adversidades no meu caminho. Conversamos muito também sobre minha resistência e tolerância para alguns imprevistos e mudanças que poderiam acontecer no dia a dia, pois nem sempre as coisas aconteciam como planejado. Aprendi a usar minha inteligência e bom humor para poder ir em frente e ver o lado bom de um dia ruim.

Tempos de superação: o apoio pedagógico virtual

Com a crise iminente da Covid-19, no mês de março de 2020, as aulas foram suspensas, incluindo o apoio pedagógico. O período se mostrou de grande incerteza e de medo, não sabia ao certo se poderia voltar ou não à Universidade. Entretanto, recebi uma mensagem por e-mail avisando que as aulas voltariam e seriam remotas, incluindo o meu estágio e o apoio pedagógico.

As atividades retornaram em junho de 2020 e aconteciam pelo Moodle, pois não poderíamos nos encontrar pessoalmente por causa da pandemia. No começo, tivemos dificuldades técnicas - havia muita queda de Internet e grande número de pessoas na rede deixava a tela travada e

com bastante chiado. Por essas razões, não conseguia entender os professores e as disciplinas, o que atrapalhava para fazer as atividades. Isso ocasionou o uso de um novo aplicativo, chamado Teams, o qual se mostrou mais eficiente tanto para os alunos quanto para o professor na demonstração de seu trabalho nesse tempo de pandemia.

Depois que resolvemos esses problemas com o aplicativo, conseguimos fazer o que era planejado no NUAPE e organizar nossas tarefas para o semestre. Normalmente, a Ana perguntava como estavam as aulas, se eu tinha dúvida ou dificuldade em algumas das minhas disciplinas para, então, podermos organizar os nossos encontros. Fazíamos a leitura de textos para exercitar a compreensão e a minha escrita, com exercícios a partir dos conteúdos estudados.

Durante os encontros, aprendemos também a utilizar o Power Point como ferramenta e meio de apresentação para os trabalhos. Estudamos como fazer a síntese de textos e roteiros para organizar apresentações de forma resumida, com eloquência e confiança.

Enquanto cursava o estágio, o apoio pedagógico ajudou a compreender como era feito um relatório, com práticas de escrita. Falava com a professora Ana sobre minha semana no estágio, a organização dos horários e planejamento da semana e das atividades. Participamos, também, de reuniões com as professoras orientadoras e supervisora, emitindo nossas opiniões sobre os assuntos em pauta.

Apesar das adversidades, tanto eu quanto o apoio pedagógico conseguimos manter nossa dinâmica, mesmo com a pandemia. A Covid-19 conseguiu nos afastar de nossa sala, porém não de nosso compromisso, ainda mais o meu, que é me tornar a cada dia uma pessoa mais autônoma e capaz de minhas funções, sem ser levada por minha ansiedade.

Em meus três anos no NUAPE, me tornei uma pessoa que jamais imaginei e alcancei minha maior paixão, que são os livros. Serei uma bibliotecária formada neste ano de 2021 e continuarei a trilhar o caminho para me aperfeiçoar cada vez mais nesse mundo. Como diz a letra da música de Natasha Bedingfield escolhida como epígrafe deste texto, eu só estou no começo de minha jornada. A todos, muito obrigada por fazerem parte de minha vida, espero sempre encontrar vocês nessa trilha que estou escrevendo.

REFERÊNCIAS

BEDINGFIELD, Natasha. **Unwritten. Reino Unido:** Phonogenic Records, 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cFFBS-SntZgs>. Acesso em: 26 jul. 2021.

DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jade Mendonça de Quadros

“Andar com fé eu vou
que a fé não costuma faiá.
Andar com a fé eu vou
que a fé costuma faiá”
(Gilberto Gil, 1989)

A música “Andar com fé”, escrita por Gilberto Gil e lançada em 1989, foi selecionada para iniciar este texto porque apresenta uma mensagem que considero muito importante para a vida das pessoas. As palavras do compositor ajudam a me conectar com as aulas do curso, a ler, escrever e a refletir sobre a vida. Dessa forma, ao levar em consideração o momento difícil que estamos vivendo, marcado por uma pandemia, acredito que compartilhar experiências e estabelecer diálogos entre nós podem contribuir para que possamos vencer as dificuldades.

Eu escolhi elaborar este relato de experiência por ser uma atividade diferente para mim, uma vez que é a primeira vez que escrevo um texto para um livro. Além disso, esse tem sido um exercício, que embora exija muita atenção, estou gostando muito de realizar devido aos diversos aprendizados. Espero que as pessoas, ao lerem este texto, possam entender um pouco a minha trajetória escolar e acadêmica.

Nasci no ano 2000, na cidade de Florianópolis, local que moro com minha família. Iniciei meus estudos em uma escola particular chamada

Sarapiquá, onde estudei até o 9º ano. No Ensino Médio, fui matriculada no Instituto Estadual de Educação (IEE). Nessas escolas, tive a oportunidade de passar por muitas experiências, dentre as quais destaco a participação em feiras de ciências, olimpíadas, gincanas e atividades de acampamentos com os colegas.

Desde pequena comecei a ir à fonoaudióloga, que me ajudava a falar devagar e movimentar mais a boca para melhorar minha dicção, uma vez que muitas pessoas tinham dificuldade para compreender o que eu falava. As sessões com a psicóloga também foram muito importantes ao longo da minha trajetória, pois me ajudaram com relação às disciplinas da escola, às atividades, à escrita e leitura. Além disso, sempre tive uma segunda professora nas escolas e fazia aulas particulares com uma pessoa conhecida da família.

Para ingressar na universidade, realizei a prova do Enem e os vestibulares da UDESC e UFSC para o curso de Geografia, nos quais fui aprovada. Escolhi o curso de Licenciatura em Geografia da UDESC, pois era próximo da minha casa e considerei que a qualidade do ensino era muito boa, uma vez que o curso trabalha melhor os conhecimentos com relação às disciplinas. No entanto, neste momento, não me imagino como professora, por isso, ao terminar a Licenciatura, vou retomar o curso de Bacharelado, área com a qual tenho maior afinidade.

Eu fiquei sabendo do NUAPE por meio do professor Gustavo Rugoni de Sousa, que ministrou a disciplina de Educação Inclusiva na primeira fase do curso de Licenciatura em Geografia. Nos encontros de Apoio Pedagógico que realizo desde o primeiro semestre de 2019, trabalhamos com leitura e elaboração de textos, bem como, com atividades que me ajudam a utilizar os recursos digitais - navegadores de Internet, Moodle, Word, entre outros.

A minha avaliação sobre o NUAPE é muito positiva, pois estou aprendendo bastante. Além de me deixar feliz, os encontros me proporcionaram conhecimentos importantes sobre a vida acadêmica, o curso de Licenciatura em Geografia e a UDESC. O NUAPE vem contribuindo muito com a minha inclusão e a de outros colegas da FAED nas atividades realizadas nos cursos de graduação.

Meu desejo é continuar trabalhando nos Apoios Pedagógicos com produção de textos e com atividades relacionadas à Licenciatura em Geografia. Eu tenho muitas dificuldades em relação ao curso, por isso passei a

me matricular em poucas disciplinas por semestre. Tenho frequentado até três para dar conta dos estudos e dos conteúdos.

Destaco também que, além das disciplinas, as saídas de campo com os professores foram ótimas, pois tive uma experiência diferente, com novos aprendizados resultantes dos estudos realizados. Dentre as atividades desenvolvidas ao longo desse período, pudemos conhecer a Serra do Rio do Rastro, Urubici, Serra do Tabuleiro e Laguna, entre outros. Os textos também me ajudaram muito para a realização de trabalhos, seminários, resenhas e artigos, bem como, a organização de produções que estejam de acordo com as normas da ABNT.

Uma das experiências que mais me chamaram a atenção ao longo desse último ano foi a leitura do texto “Abolição e Reforma Agrária” escrito por Manoel Correia de Andrade. Esse livro discorre sobre a campanha abolicionista que ocorreu de forma lenta. A leitura dessa produção me ajudou a perceber os diferentes movimentos que existiram no Brasil. Por meio dos estudos realizados, compreendi que a história rural brasileira está marcada pelo massacre das populações pobres e pela concentração de terras. Aprendi que o governo republicano não procurou tomar medidas que beneficiassem os recém-libertos. No Estados em que havia terra para ocupar, houve a atração de colonos europeus para que substituíssem o trabalho escravo, deixando que negros e mulatos nas áreas menos dinâmicas fossem marginalizados pelos caiaçaras do litoral paulista. As pequenas propriedades dificilmente existiriam próximo ao latifúndio, pois os latifundiários usavam a prática de soltar o gado nas plantações dos pequenos produtores e os jagunços eram utilizados para expulsá-los ou assassiná-los.

Também estou participando de palestras com os professores de cada fase relacionada à licenciatura e ao bacharelado do curso. O que mais me chamou a atenção com essas atividades foi o estudo de temas específicos, como o dos Povos Indígenas. No Brasil, os primeiros povos encontrados foram colonizados por europeus, sendo eles: Guarani, Tupinambás, Potiguaras, Caiapós e Carajás. Além disso, tenho frequentado os laboratórios de pesquisa do curso de Geografia. Essas experiências têm contribuído para que eu aprenda a elaborar diferentes mapas temáticos, como, climatológico, geográfico, relevo, vegetação, rochas e cartográficos. Além disso, também construí, entre outros, maquetes, materiais didáticos para aulas práticas, como slides de apresentação e vídeos.

As aulas do semestre 2020.1 começaram com o ensino presencial (18 de fevereiro até dia 16 de março), no entanto, com a pandemia do novo coronavírus, as aulas ficaram suspensas por 3 meses. Esse período foi um grande desafio para todos nós. Uma das mudanças que identifiquei após o retorno com o ensino remoto foi que eu estava acostumada a “fazer tudo na mão”, ou seja, a escrita era realizada no caderno. No entanto, daquele momento em diante, tudo está sendo elaborado no computador: as provas, atividades, os textos, trabalhos e seminários; e pelo Gmail e o grupo do WhatsApp da turma. As plataformas utilizadas nas aulas são BBB (moodle), Google Met, Teams e Zoom. As aulas estão sendo gravadas para ajudar aqueles alunos que não acompanham os encontros.

Estou aprendendo muito com os conteúdos que estamos estudando nas disciplinas das diferentes fases do curso. Minha intenção em realizar o curso de Bacharelado é trabalhar nas áreas de pesquisa e laboratório. Além disso, considero que os meus professores são importantes para a minha formação. Meu objetivo ao finalizar o curso é manter as amizades com meus amigos, encontrando com eles em outros lugares da vida também. Além disso, gostaria de viajar para outros estados e países para atuar nas áreas do curso aplicado em Geografia. Dentre as instituições nas quais gostaria de atuar no Brasil, destaco o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) ou na Epagri Ciram. Minha intenção é trabalhar nas áreas de Biogeografia, Climatologia, Geologia e Astronomia.

Em relação aos alunos e professores da universidade, nesse momento, eu gostaria de ter mais convivência presencial, no entanto, não tem sido possível por conta da pandemia. Desejo que em breve possamos voltar, pois faz muita falta a convivência e a troca entre os alunos e professores dos cursos de Geografia e em cada disciplina.

Ser estudante do NUAPE me ajuda a organizar o material e diminuir a ansiedade que as atividades acadêmicas trazem para alguém que sofre de ansiedade como eu. Minha família ficou muito apreensiva quando entrei na faculdade, porém, me apoiou e procurou saber mais para que eu participasse do programa. O ambiente acadêmico pode ser muito difícil para alguém com certo grau de dificuldade, mas com o auxílio de uma equipe multidisciplinar, é possível estudar e atender a todas as demandas do curso.

Espero dar conta dessas demandas acadêmicas e seguir evoluindo como estudante. Pretendo continuar aprendendo, um degrau de cada vez,

pois sei que é assim que se constrói uma formação. Tenho ciência dos desafios que vêm a cada etapa. Minha família me dá suporte e me auxilia desde a fase de alfabetização, incentivando-me a seguir adiante, vencendo os desafios. Minha família incentiva a educação pública e sempre me mostra o valor e o privilégio de ter a chance de cursar uma faculdade.

TRAJETÓRIA VIVIDA NO ATENDIMENTO DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO ESTUDANTIL (NUAPE) NA UDESC

Jéssica dos Santos Brites

INTRODUÇÃO

NUAPE é um Núcleo de Apoio Pedagógico que auxilia estudantes do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Conforme informado na página institucional¹ (FAED/UDESC), esse Núcleo foi criado em 2018, através de demandas que emergiram de avaliações institucionais, trazidas nas falas dos estudantes, e da necessidade de atendimento a legislações, sobretudo no que se refere à Educação Especial e Inclusiva (NUAPE, 2018).

Neste capítulo, descrevo minha história escolar com a aprovação no concurso vestibular para o curso de Biblioteconomia e meu processo de inserção no NUAPE. Além disso, almejo estabelecer algumas reflexões sobre a importância do apoio pedagógico para estudantes do ensino superior que se encontram em contextos de reprovação.

¹ Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/nuape>. Acesso em: 12 maio 2021.

O INGRESSO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO NO NUAPE

Sou estudante do curso de Biblioteconomia com habilitação em Gestão da Informação (FAED/UDESC). Desde o ingresso na instituição, por meio do concurso vestibular, luto para conquistar o meu lugar no mercado de trabalho. Vida de universitária não é fácil, é preciso estudar muito para não ser reprovada. Sou prova viva desta afirmação.

O fato é que, durante meu percurso na universidade, tive muitas reprovações. Embora também houvesse aprovações, elas não se tornavam relevantes diante das “faltas” de aprovação que poderiam e podem impedir que meu objetivo de me tornar bibliotecária se realize. Neste percurso precisei, inclusive, trancar o curso para saber se era realmente era o que eu queria e, também, porque as reprovações me levaram a problemas emocionais e de saúde. Precisei afastar-me para tomar fôlego e prosseguir.

É importante registrar que quando iniciei o curso de Biblioteconomia não existia o NUAPE. Mas, enfim, em 2018, começou o serviço e só em 2020 iniciei o atendimento. Abordarei essa questão posteriormente.

Lembro de quando prestava vestibular. Foi um longo caminho até conquistar a desejada vaga na universidade. Foi um desafio! Principalmente quando se fala de universidade pública. Sofri muitas reprovações, mas não desisti até chegar aonde cheguei. Fiz meu primeiro vestibular com 19 anos, concluí o Ensino Médio e já me inscrevi para as provas, primeiro, para Letras-Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pois sempre gostei de ler e escrever e não gosto de Matemática. Meu sonho é ser escritora. Para quem quer, e tem recursos para seguir a carreira universitária, é preciso também de determinação, garra, força e ser uma pessoa positiva.

Na época, um primo também estava nessa trajetória, ele sonhava com o Serviço Social, mas ambos fomos reprovados. Senti-me desanimada, mas, enfim, fui atrás do prejuízo. Fiz cursinho pré-vestibular no centro de Florianópolis, prestei vestibular para Pedagogia, pois gosto muito área da educação, a qual me interessava e interessa até hoje. Foram dois vestibulares para esse curso, sem sucesso.

Após um bom tempo, alguém me indicou para cursar Biblioteconomia. Essa pessoa atualmente está aposentada nessa área. Ela formou-se

em biblioteconomia na UFSC. Também escolhi esse curso e instituição por considerar as diferenças entre os currículos das universidades.

No começo da minha vida acadêmica no Ensino Superior, eu não acreditava que estava lá. Havia sido desencorajada a fazer o vestibular por uma pessoa que me sugeriu um curso técnico, primeiro, para depois prestar vestibular e entrar na faculdade. Mas, compreendi como uma escolha que eu mesma deveria fazer. Foi então que me dediquei e consegui aprovação no vestibular.

No curso de Biblioteconomia, conheci professoras/es maravilhosas/os que me ajudaram e me ajudam até hoje nessa caminhada tão desafiadora. É importante dizer como é significativo o reconhecimento desses professores em um trabalho bem-feito, uma atividade entregue de acordo com o esperado, uma prova que consigo responder adequadamente.

Tenho um grande carinho por esses meus mestres, motivo pelo qual comecei a gostar das matérias, tanto as básicas (aquelas de conteúdo geral) quanto as específicas. As metodologias diversificadas nas aulas, com utilização de filmes, documentários, atividades dirigidas, foram e são fundamentais para que eu pudesse e possa alcançar aprendizado. É muito gratificante falar sobre os meus professores e, também, do que vivi e do que estou vivendo nessa minha vida acadêmica. É como se passasse um filme na minha cabeça.

Nesse sentido, relato algumas atividades que se tornaram importantes na minha trajetória no curso de Biblioteconomia. Um filme em particular, passado em uma das disciplinas - “Mãos Talentosas”, que conta a história de Ben Carson sobre a sua infância e juventude, até se transformar em um excelente médico, teve grande significado na minha formação, por compreender o esforço necessário para que me constitua uma profissional competente. A leitura de artigos acadêmicos e trabalho de campo estão entre as atividades consideradas, por mim, relevantes.

Recordo, também, com facilidade a viagem que fiz com a turma para o Rio de Janeiro. Parecia um sonho! Uma alegria indescritível viajar para outro estado com meus colegas e professores. Gostei muito desse momento vivido. É fundamental relatar sobre essa ocasião, pois foi um momento de aprendizado conjunto, com colegas e professores. Fomos no Museu do Amanhã, tiramos fotos, fizemos trilha, vimos os saguizinhos, visitamos a Biblioteca Nacional, o Museu Imperial, onde tiramos os nossos

calçados e colocamos pantufas para não arranhar o piso de madeira. Fomos na casa onde Santos Dumont nasceu e vimos um curta metragem sobre o seu nascimento. Visitamos o Museu de Cera e esculturas de pessoas que marcaram época, como por exemplo: Airton Senna, Santos Dumont, Luis Inácio Lula da Silva, Gilberto Gil e personagens fictícios como Piratas do Caribe e Batman. Bem, esse é apenas o resumo da viagem tão inesquecível que fiz com a turma.

Eu procuro interagir tanto nos espaços culturais que a UDESC fornece, quanto com as pessoas que estão na Universidade. Não só com os professores, mas também com pessoas que estudam comigo. No momento que estamos vivendo, é difícil ter contato físico com as pessoas por conta da pandemia de Covid-19, mas eu procuro acreditar que, com essa fase, muitas pessoas vão ser mais amigas umas das outras.

Sobre o atendimento do NUAPE, considero que é um sistema muito favorável e preciso dizer que se tivesse iniciado na época em que entrei no curso, teria feito muita diferença. Como não foi possível, comecei o atendimento recentemente (2020), como já citei, com o incentivo da coordenadora do curso de Biblioteconomia.

O NUAPE, a meu ver, auxilia os/as estudantes a serem mais expressivos/as, criativos/as e motivados/as e, também, serem mais confiantes em si mesmos/as para assumirem atividades acadêmicas, provas e trabalhos a serem feitos na Universidade. E o mais importante disso tudo, sentirem-se capazes para ingressar no mercado de trabalho, ou seja, o atendimento pedagógico me fez acreditar: “Eu posso ser bibliotecária!”

É muito importante a presença do Núcleo, ele está me ajudando muito. As reprovações foram reduzidas em 90%. As aprovações obtidas com maior êxito, sem ficar em exame final. As avaliações foram se tornando menos difíceis, na medida em que o apoio pedagógico me deu ferramentas para estudar com qualidade.

A organização de horários de estudo, de planejamento e as estratégias de estudo adotadas nos atendimentos facilitaram meu processo de aprendizagem, reduziram minha ansiedade e me motivaram a prosseguir. O Apoio me ajuda muito nas atividades e trabalhos da universidade. Esse auxílio ocorre nas sessões de atendimento por meio de apresentações de temas, preparação de aulas sobre determinados assuntos, além de resumos, elaboração de textos...

É preciso registrar que graças ao atendimento pedagógico consegui uma bolsa de apoio discente no NUAPE, iniciada em 2021, para exercer função no setor administrativo.

Estou aprendendo com o Núcleo e pretendo aprender ainda mais. A professora me atende muito bem e muitas vezes encaminho meus trabalhos e exercícios para ela me orientar. Ela está me apoiando muito. Todas as semanas temos sessões presenciais na plataforma Teams, na qual trabalhamos com estratégias de estudos, leitura e interpretação de textos, identificação de minhas potencialidades e, quando preciso, entro em contato também por WhatsApp.

Aconselho as pessoas que precisam de ajuda a procurarem o Núcleo, pois ele é muito eficiente, interessante, agradável (apesar de ser online em função da pandemia), gratificante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este escrito, gostaria de sinalizar que ter conhecimento em várias áreas é essencial, ajuda muito até mesmo para fazer ligações entre as disciplinas oferecidas durante o semestre. Por isso é muito importante o auxílio do governo, através de cursos, oficinas, palestras e viagens para que a formação seja ampla.

No início de meu relato, disse que desejava ser escritora, ainda não me tornei uma escritora reconhecida. Mas... agora, com este capítulo, posso dizer que iniciei este caminho! Obrigada ao NUAPE!

É muito importante ter pessoas que nos auxiliem a crescer profissionalmente, e acredito que o Núcleo tem essa capacidade, a de ser um lugar acolhedor aos/às estudantes e professores/as, de investir nas possibilidades e acompanhar de forma efetiva para que a concretização do desejo de concluir a universidade seja possível.

REFERÊNCIAS

NUAPE. Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/nuape>. Acesso em: 12 maio 2021.

NARRATIVAS DO TORNAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Thiago Ribeiro Paulino Lopes – UDESC

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (PAULO FREIRE, 1991, p. 58).

Na busca para dar sentido à minha vida, me aventurei em novas experiências que me auxiliassem a criar outras formas de pensar e ver o mundo. Eu era apenas um mineiro que se inspirava em conterrâneos ilustres, como o escritor e romancista João Guimarães Rosa, o escritor e cronista Carlos Drummond de Andrade, o escritor e educador Rubem Alves, entre outros. Em 2014, aos 28 anos de idade, mudei-me de Belo Horizonte, Minas Gerais, para Florianópolis, capital de Santa Catarina. Nesse pedacinho de terra, conheci milhares de pessoas de diversas partes do planeta, experiência que me fez desejar conhecer e estudar todos os lugares do mundo.

Nessa perspectiva de desbravar novos horizontes, observei que todo o tipo de interação é válido para o conhecimento, mas, para poder aprimorar e compreender essa atmosfera de conhecimento, precisaria de uma estrutura sólida e consistente. Em uma das idas ao centro de Florianó-

polis, vi o Outdoor, no Campus I, que dizia: “UDESC vestibular de Verão de 2018 Universidade Pública, Gratuita e Para todos”. Observei ali uma oportunidade para a imersão nesse universo de possibilidades.

Meu propósito com este texto é o de compartilhar minha trajetória de entrada na universidade, os caminhos trilhados para chegar até aqui e as contribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE/FAED) para a superação de desafios encontrados no decorrer da minha formação acadêmica. Apesar de alguns obstáculos e dificuldades, tenho convicção do meu propósito de prosseguir e integralizar o curso de Geografia - Licenciatura.

Minha escolha pela Geografia se deu por gostar de conhecer diferentes lugares, prostrar e ajudar as pessoas. Sempre gostei de questões ligadas à natureza, às pessoas e, também, de me questionar sobre os problemas sociais que vivemos em nosso país. Por que temos uma sociedade tão desigual, em que uns têm acesso a diferentes bens e outros mal têm para comer e sobreviver?

O desejo de cursar Geografia também está ligado às minhas vivências como garçom em uma cafeteria na Lagoa da Conceição. O prazer em servir as pessoas no cartão postal mais lindo da Ilha da Magia deixava-me feliz. Nesse período, conheci diferentes histórias, tanto de Florianópolis, como de diversas regiões do Brasil e do mundo. Ali, conheci pessoas como o educador e Professor Doutor João Josué da Silva Filho¹. Por orientação desse Professor, tive acesso a vários autores, entre eles, o Professor Doutor Milton Santos, um teórico importante da Geografia. Uma das leituras, em sua obra, me chamou atenção:

Miseráveis são os que se confessam derrotados. Mas os pobres não se entregam. Eles descobrem cada dia formas inéditas de trabalho e de luta. Assim, eles enfrentam e buscam remédio para suas dificuldades. Nessa condição de alerta permanente, não têm repouso intelectual. A memória seria sua inimiga. A herança do passado é temperada pelo sentimento de urgência, essa consciência do novo que é, também, um motor do conhecimento. (SANTOS, 2000, p. 65).

¹ Licenciado em Física pela Universidade de São Paulo (1973), Bacharelado em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo (1975), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998).

Essa passagem, escrita por Milton Santos, me fez compreender ainda mais que eu precisava ter esperanças e continuar no meu engajamento e posicionamento diante da realidade da vida. Percebi que era a hora de buscar um novo caminho e, no final de 2017, prestei o vestibular de Verão da UDESC. Para conseguir ser aprovado na seleção, passei várias noites em claro estudando e, com incentivo do Professor Josué, ajuda de alguns amigos e inspirado pelas leituras de Milton Santos, passei na terceira chamada. Assim, encontrei um horizonte para o curso de licenciatura em Geografia.

Recebi de um amigo a notícia de que meu nome estava na terceira chamada do vestibular. Naquele momento não poderia olhar, pois estava no trabalho e não tinha acesso à Internet. Somente quando retornei para casa, já noite, liguei o computador e vi meu nome na lista. Fiquei paralisado, sem acreditar. Meu nome na lista de aprovados! Na hora chorei, porque me lembrei de toda a minha família e a saudade que estava dela. Mas era hora de me compor e organizar todos os documentos para a matrícula.

Ao iniciar o curso, percebi que os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação na Educação Básica, em escolas públicas de Belo Horizonte/MG, não eram suficientes para acompanhar as aulas e alguns dos conteúdos abordados nas disciplinas da Universidade. Ao longo do primeiro semestre, fui reprovado em quase todas as disciplinas cursadas, com aprovação em duas, apenas: Educação Inclusiva, ministrada pela Professora Ana Paula, e Cartografia Geral, ministrada pelo Professor Francisco.

Foram duas disciplinas que dialogavam com a minha realidade. Educação inclusiva, por tratar sobre a urgência das políticas de inclusão e as ações afirmativas neste país, com uma desigualdade social gigante e distribuição de renda desigual, um desafio que deve ser encarado para buscar uma sociedade justa e equilibrada e com suporte para todos/as cidadãos/ãs com a oportunidade ao acesso à educação e sua permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A cartografia me encantava, pois era uma forma de ver o mundo projetado nos mapas e no globo. Meu entendimento sobre o planeta era limitado às paisagens de Minas Gerais, suas serras, cachoeiras e vales. Com a mudança para Florianópolis, minhas fronteiras se ampliaram e passei a ver o mundo de outra forma. Fazer a disciplina de Cartografia me possibilitou compreender a escala geográfica e a representação espacial de diferentes lugares.

A Cartografia dialogava com minha realidade através do movimento entre a minha cidade natal e o local aonde eu me encontrava desde 2014, Florianópolis, uma Ilha na região sul do Brasil. Esse encontro dentro de um pedaço de terra me proporcionou uma outra visão de realidade, pois minha cidade natal se encontra rodeada por montanhas e cachoeiras, sem acesso imediato ao mar. Nisso, a percepção das distâncias entre ambas se encontra com os mapas e diferentes escalas geográficas para representar minha visão de mundo.

Diante das minhas dificuldades emocionais e pedagógicas, tive a percepção de que precisava de ajuda. A partir das interações com os estudantes e professores, percebi que precisava ajustar a minha relação com a realidade vivida dentro e fora da Universidade. Como lidar com meus obstáculos de aprendizagem? Como alcançar autonomia para dar conta das tarefas solicitadas pelos professores?

Uma conversa com uma professora da FAED foi fundamental nesse processo. Ela me perguntou se eu gostava de fazer Geografia e como estavam minhas notas. Relatei que, em algumas aulas, não conseguia compreender o que os professores explicavam. A linguagem que usavam e os conteúdos abordados eram difíceis de entender. Essa professora me aconselhou a procurar o NUAPE.

Meu primeiro contato com o NUAPE, em meados de 2018/02, se deu através da técnica Patrícia Alves Godinho, que ouviu minha história e fez os encaminhamentos para que eu pudesse ter a ajuda dos/as professores/as do Núcleo. Patrícia elaborou uma série de questões a respeito das minhas dificuldades e sobre como havia sido a minha vida escolar na Educação Básica. Nessa entrevista, relatei que sempre fui distraído em aula e tinha dificuldades para me concentrar. Ela me explicou que a distração e a falta de atenção, em todo o meu percurso escolar, deveriam ter sido investigadas por um programa de apoio pedagógico ou por psicopedagogo.

Contei, também, que aos 18 anos iniciei o curso para a primeira Habilitação e fui reprovado no Psicotécnico por conta do Daltonismo. Mas isso nunca foi diagnosticado, nem na escola, nem em casa. Sempre me senti muito constrangido em descrever as cores. Fui instruído a procurar um Psicólogo e um Psiquiatra para uma avaliação. Conforme o combinado com Patrícia, retornei com os exames e fui encaminhado ao Apoio Pedagógico no início de 2019.

Participar do NUAPE foi um divisor de águas em minha vida acadêmica. No início da graduação, em 2018, as dificuldades eram enormes. Vindo de escola pública sem programas de assistência estudantil em minha formação do ensino fundamental ao médio, hoje percebo que é de suma importância um programa de assistência psicopedagógica desde o início da escolarização. A possibilidade de diagnosticar e propor ações para o acolhimento das crianças, jovens e adultos é fundamental para poder acompanhar as aulas. Acredito que se em meu percurso tivesse sido assistido por algum programa, certamente teria uma compreensão melhor sobre o ensino e a aprendizagem.

Com o passar do tempo, foi possível perceber que as reprovações ocorreram devido à falta de atenção e à dificuldade em sistematizar as informações passadas pelos professores e ao desconhecimento dos conceitos trabalhados em cada disciplina. Acredito que, sem o auxílio dos professores/as do NUAPE, eu não teria conseguido avançar nas fases do curso. Ter um acompanhamento pedagógico semanal me ajuda na organização das tarefas correspondentes às disciplinas, na minha escrita, nos estudos dos textos e no acolhimento afetivo, que é importante para que eu tenha condições de acompanhar o curso.

A participação no NUAPE oportunizou um olhar diferente para a Universidade, uma integração maior com os professores, técnicos, estudantes e colaboradores da UDESC. Passei a relacionar as diferentes áreas ao participar do Parque das Profissões da UDESC, de fóruns, seminários e oficinas ofertadas tanto na FAED quanto nos centros - Centro de Artes (CEART), Escola Superior de Administração e Gerência (ESAG), Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV) - e nos encontros literários na Biblioteca Universitária (BU).

A melhor coisa de fazer parte do NUAPE, sem dúvida, é a socialização e o Apoio Pedagógico. Desde minha entrada no núcleo, tenho contato com os professores e a direção da FAED, o que tem me auxiliado e estimulado a participar das demandas coletivas do Centro, como por exemplo, na organização da horta localizada no estacionamento, nos fundos da FAED.

De fato, os professores, técnicos, colaboradores e estudantes configuram a Universidade em um espaço da coletividade e da solidariedade. Assim, o NUAPE cumpre o seu papel social, auxiliando os/as estudantes nas diversas atividades ao longo da jornada acadêmica.

Outra oportunidade que tive foi a de ingressar, em fevereiro de 2020, no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO), que oportunizou participar do Programa Residência Pedagógica - Geografia. Atualmente, sou bolsista residente na Escola de Educação Básica Leonor de Barros, tendo como preceptora (supervisora) a professora Raquel. Junto com outros bolsistas, consigo socializar, fazer intervenções e elaborar planos de aulas por meio das estratégias e cronogramas adquiridos ao longo desses quase dois anos no NUAPE.

Neste momento de pandemia, o NUAPE vem desenvolvendo atividades e cronogramas a partir das minhas necessidades. Sem dúvida, os encontros semanais de Apoio Pedagógico ajudam na minha reflexão sobre os encaminhamentos de cada disciplina ao longo da semana, bem como a organização, compreensão e sistematização dos conteúdos.

O distanciamento da universidade, decorrente da pandemia, fez com que eu tivesse bastante ansiedade e depressão. Por intermédio da Professora Ana Paula, fui encaminhado para a Assistência Social da UDESC e a Salete Teresinha Pompermaier, por um mês, fez acompanhamento comigo. Os encontros com ela ocorriam às terças-feiras, com duração de uma hora. Obtive melhora por conta das reuniões. Foi indicado, também, pela Salete, que eu participasse do Projeto Respira - **Serviço de Assistência Integrada à Saúde Universitária (SAISU)**, de suma relevância, em especial por suas seções com diversos estudantes da UDESC.

Na pandemia, os encontros com os professores do NUAPE foram de extrema importância. Nos encontros síncronos, a articulação no desenvolvimento das atividades era facilmente compreendida devido à aproximação com a Professora Ana Paula. Sem dúvida, a dedicação dessa professora nos encontros de forma remota foi fundamental para esclarecer as dúvidas e diminuir aflições e insegurança nesse novo modo de integração. Diante disso, o aproveitamento por meio do ensino remoto e as tutorias para o ingresso nos encontros proporcionaram uma esperança em meio ao caos.

O caminho que venho trilhando desde o início da graduação, superando alguns obstáculos, tem me mostrado que fiz a escolha certa na busca de uma formação que me possibilite ser um professor de geografia comprometido com a cidadania, com a inclusão, em busca de uma educação cidadã. Sinto-me privilegiado e orgulhoso de fazer parte de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Finalizo, assim, ressaltando a importância de ações afirmativas e do NUAPE dentro da universidade. Portanto, faço um pedido, direcionado a todos os estudantes de baixa renda ou com alguma lacuna na aprendizagem: é fundamental lutar por ações e espaços que deem a oportunidade para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades dentro da universidade, podendo, assim, aplicar os conhecimentos adquiridos em prol da sociedade.

Referências

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2000. Disponível em: http://www.pi.unir.br/uploads/81837305/arquivos/Por_uma_outra_Globaliza_o_289157376.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Ana Paula de Souza Kincheski

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação. Mestre em Educação (2015) pela mesma instituição e linha de pesquisa (bolsista FAPESC/CAPES). Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Magistério das Séries Iniciais, pela FAED/UDESC. Atuou como Bolsista de Iniciação Científica entre os anos 2009 a 2012, sob orientação da Professora Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva. Integrante dos Grupos de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares e Objetos da Escola. Participa de projetos na área da Educação com ênfase em História da Educação; tem articulações nacionais e tem promovido a participação em seminários específicos, eventos científicos, bem como, publicações em anais de eventos e capítulos de livros. Possui experiência profissional como Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Florianópolis - SC e, no Ensino Superior, como Professora Substituta da UDESC. E-mail: anapaulakin@gmail.com

Caroline Kern

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (1997), Mestre em Educação (2005) e Doutora em Educação, ambas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2014). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, formação de professores, diversidades, com ênfase em alfabetização, inclusão escolar de pessoas com história de deficiência, escola e violências. Coordenou a

formação compartilhada de docentes e assistentes sociais do sistema prisional da Grande Florianópolis como integrante do Programa de Extensão: Novos Horizontes - a universidade nos espaços de privação de liberdade (LABIB/UDESC - 2017/2018). É Coordenadora do curso de Pedagogia (EAD) no Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. E-mail: caroline.kern@udesc.br

Daiane de Jesus Grativol

Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Magistério das Séries Iniciais pela FAED/UDESC. E-mail daiane.grativoll025@edu.udesc.br

Evelyn Schaffer

Acadêmica do Curso de Biblioteconomia – Habilitação em Gestão da Informação FAED/UDESC. E-mail: evelyn.schaffer@yahoo.com.br

Graciele Marjana Kraemer

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, e do Departamento de Estudos Especializados (DEE/UFRGS). Graduada em Educação Especial: Deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2007). Mestre em Educação (2011) e Doutora em Educação (2017) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: graciele.kraemer@gmail.com

Gustavo Rugoni de Sousa

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina -PPGE/UDESC e Professor Substituto da UDESC. Mestre em Educação (2015) pelo mesmo Programa e pela mesma

linha. Graduado em Pedagogia, com Habilitação em Magistério das Séries Iniciais pela UDESC e Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Participou como bolsista CAPES do Consórcio Educação e Diversidade EUA-Brasil; realizou estágio docência na *Barnett Elementary School*, Utah, EUA, e cursou disciplinas na área da Educação na *Brigham Young University* - BYU, Utah, EUA. Possui experiência como professor do Departamento de Metodologia e Ensino da UFSC - MEN/CED e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Florianópolis/SC. Também atuou em cursos de especialização e graduação oferecidos na modalidade de Ensino a Distância pela UFSC e pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares. E-mail: gustavorugoni@gmail.com

Ivana Gabriela de Almeida Bueno

Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Magistério das Séries Iniciais pela FAED-UDESC. E-mail: ivanagd Almeida@gmail.com

Jade Mendonça de Quadros

Acadêmica do Curso de Geografia- FAED/UDESC. E-mail: jade.quadros1@edu.udesc.br

Jéssica dos Santos Brites

Acadêmica do Curso de Biblioteconomia- FAED/UDESC. E-mail: jessica-brites21@gmail.com

Márcia de Souza Lehmkuhl

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2011). Especialista em

Alfabetização pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1993). Atualmente é funcionária pública estadual no cargo de Analista técnico em gestão e promoção em Educação Especial na UDESC, no Centro de Ciências Humanas e de Educação - FAED, no Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil. Pesquisadora do Grupo de Estudo de Política Educação e Trabalho - GEPETO e do Grupo de Educação Especial - GEEP da UFSC na temática Educação, Educação Especial e Inclusão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando, principalmente, nos temas: educação especial, formação de professores, política públicas em educação e educação especial, inclusão e aprendizagem. E-mail: marcia.lehmkuhl@udesc.br

Patrícia Alves Godinho

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais com ênfase em Inclusão pela UNIESC e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Tem experiência profissional como docente da Educação Básica e Técnica em Educação/Pedagoga no Ensino Superior. Neste último, atuando com assistência a direções e no apoio pedagógico do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC. E-mail: patricia.godinho@udesc.br

Raquel Fröhlich

Doutora em Educação (2018) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Mestre em Educação (2010) pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Graduada em Pedagogia - Habilitação em Educação Especial (1999) pela UNISC. Professora efetiva do Departamento de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Pesquisadora integrante do Observatório de

Políticas Curriculares e Educação Inclusiva - OPEN/UDESC/CNPq e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI/UNISINOS/CNPq. É membro da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação - RIIATE. Desenvolve trabalhos relacionados aos temas: educação especial, inclusão escolar, políticas públicas educacionais, governamentalidade, norma/normalidade/normalização. Tem experiência como professora de Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. E-mail: raquel.frohlich@udesc.br

Rejane Ramos Klein

Professora do Departamento Interdisciplinar no Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Graduada em Pedagogia (2002), Mestre (2005) e Doutora em Educação (2010) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Realizou estudos de Pós-Doutoramento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA (2019-2020). Atua como Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão - GEIX/CNPQ. E-mail: rrklein1@gmail.com

Thiago Ribeiro Paulino Lopes

Discente do curso Geografia Licenciatura – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) E-mail: thiago.lopes@edu.udesc.br

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Márcia de Souza Lehmkuhl

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2011). Especialista em Alfabetização pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1993). Atualmente é funcionária pública estadual no cargo de Analista técnico em gestão, promoção em Educação Especial na UDESC, no Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil. Pesquisadora do Grupo de Estudo de Política Educação e Trabalho - GEPETO e do Grupo de Educação Especial - GEEP da UFSC na temática: Educação, Educação Especial e Inclusão. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando, principalmente, nos temas: educação especial, formação de professores, política públicas em educação e educação especial, inclusão e aprendizagem.

Raquel Fröhlich

Doutora em Educação (2018) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestre em Educação (2010) pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Graduada em Pedagogia – Habilitação em Educação Especial (1999) pela UNISC. Professora efetiva do Departamento de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, da Universidade do Estado de Santa

Catarina – UDESC. Pesquisadora integrante do Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN/UDESC/CNPq) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). É membro da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação (RIIATE). Desenvolve trabalhos relacionados aos temas: educação especial, inclusão escolar, políticas públicas educacionais, governamentalidade, norma/normalidade/normalização. Tem experiência como professora de Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

apoio pedagógico virtual 149
Atendimento Educacional Especializado 87

C

Censo da Educação Superior 132
compromisso ético-político 48
Constituição Federal de 1988 116

D

desigualdades sociais 116
direito à educação pública 116
distanciamento social 70

E

educação 48
educação inclusiva 100
Educação Inclusiva 87
Educação Superior 31
ensino superior 31
responsabilidade social 19
estudantes com deficiência 132
exclusão 100

I

inclusão educacional 132
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR 70
instituições de Ensino Superior 19

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 31

M

movimento de reforma 31

N

novo coronavírus 70
Núcleo de Apoio Pedagógico 157
Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil 19

P

pandemia 48
perspectivas sociais 48
pessoas com deficiência 87
Política de Educação Especial 87
políticas públicas 116, 132
políticas públicas educacionais 100

R

reflexão 19

Reforma Universitária 31

RELATO DE EXPERIÊNCIA 146

S

segregação educacional 100

T

Tempos de superação 149

V

Vivências com o apoio pedagógico
148

ISBN 978-65-5388-028-3



9 786553 880283 >