

O projeto de educação especial no ensino superior: pedagogias em disputa¹

Ana Paula dos Santos Ferraz²

Orcid: 0000-0003-2536-2721

Fabiane Adela Tonetto Costas³

Orcid: 0000-0003-3698-2782

Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar as ações e práticas pedagógicas que permeiam o projeto de educação especial no Ensino Superior da rede pública considerando a Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência. A investigação foi de abordagem qualitativa, seguindo as seguintes etapas: levantamento da produção do conhecimento na área; mapeamento das instituições públicas de educação superior; elaboração e envio de formulário online para conhecer a realidade das instituições; análise das respostas dos formulários e elaboração de roteiro de entrevista; contato via e-mail com as instituições que responderam ao formulário e convite para participar de entrevista via *Google meet*. De 63 instituições de Ensino Superior, 21 responderam aos formulários, realizando-se 17 entrevistas, que tiveram a Análise de Conteúdo como técnica interpretativa. Os dados foram agrupados em categorias de análise, considerando os aportes da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados revelam um desmonte no ensino superior, pela: redução orçamentária, extinção/falta de código de vagas para profissionais específicos da área da educação especial, sobrecarga de trabalho docente e técnico, privatização de serviços, entre outros. As práticas vinculadas à área de educação especial são realizadas, majoritariamente, por estudantes bolsistas em formação, sem vínculo funcional com a instituição, sem direitos trabalhistas para tal e por profissionais terceirizados como psicopedagogos. E, em grande parte, as ações e práticas são fundamentadas por pedagogias tecnicistas/escolanovistas que destacam as diferenças individuais, os métodos, técnicas e instrumentos como forma de objetivar o trabalho pedagógico. Conclui-se que é necessário de um projeto de educação especial para o Ensino Superior alicerçado nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2010), presente no desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado (Honnef, 2018) em que o professor de educação especial atua colaborativamente com os demais professores, na mediação do saber científico com vistas à formação omnilateral dos estudantes apoiados pela educação especial.

1- Disponibilidade de Dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no repositório digital da Universidade Federal de Santa Maria e pode ser acessado em <https://repositorio.ufsm.br>

2- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Contato: ana.paula.ferraz@ufsc.br

3- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: fabiane.costas@ufsm.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282790por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Palavras-chave

Educação especial – Ensino superior – Deficiência – Ações e práticas pedagógicas.

The project of special education in higher education: pedagogies in dispute

This study aimed at analyzing pedagogical actions and practices that pervade the project of Special Education in Brazilian public Higher Education institutions under Law no. 13,409/2016, which requires federal universities to offer vacancies to individuals with disabilities. This qualitative investigation comprised the following steps: survey of knowledge produced in the field; mapping of Brazilian public Higher Education institutions; building and sending of an online form to get to know the institutions; analysis of answers given to the forms and building of an interview; and sending of e-mails/invitations to institutions that answered the forms to take part in an interview via Google Meet. Twenty-one out of 63 Brazilian public Higher Education institutions answered the forms and 17 interviews were conducted. The Content Analysis was used for interpreting data collected by the interviews. Data were grouped into categories of analysis in the light of contributions given by the Historical-Cultural Theory. Results showed the dismantling of Higher Education in Brazil due to some constraints, such as budget cuts, extinction/lack of vacancies for specific professionals in the field of Special Education, professors' and technicians' work overload and service privatization. Practices related to the field of Special Education have been mainly carried out by apprentices who are granted scholarships (they are neither affiliated with the institutions nor have legal rights) and by outsourced professionals, such as psychopedagogues. Besides, most actions and practices have been grounded in technicist/New School pedagogies which emphasize individual differences, methods, techniques and instruments as ways of carrying out pedagogical work. This study concluded that a project of Special Education in Higher Education is needed. It must be based on the principles of Historical-critical Pedagogy (Saviani, 2010), found in the development of Articulated Teaching (Honnef, 2018), in which Special Education professors work collaboratively with other professors to mediate scientific knowledge in the search for omnilateral development of students who are supported by Special Education.

Keywords

Special Education – Higher Education – Disability – Pedagogical actions and practices.

Introdução

A educação na atual perspectiva inclusiva é demarcada por contradições, disputas e consensos de diferentes forças sociais. As orientações advindas da legislação educacional buscam atribuir à educação a responsabilidade com as questões sociais, principalmente a redução da pobreza. Nesse contexto, o uso de estratégias de responsabilização docente, privatizações, precarização das condições de trabalho e do ensino escolar são a expressão da atual realidade desta perspectiva inclusiva (Garcia, 2017).

Diante desse cenário, é mister refletir o quanto a expansão⁴ da educação e a busca por um viés “inclusivo” constitui-se em uma estratégia econômica que vem sendo ampliada na legislação educacional desde os anos 90, encontrando guarida em documento da Unesco (2009, p. 13), ao postular que o “não investir em educação como preparação para uma vida adulta ativa e produtiva pode ser muito caro e profundamente irracional em termos econômicos”.

Nesse contexto, são realizadas algumas alterações no sistema educacional brasileiro buscando torná-lo “inclusivo” (Brasil, 2008). Especificamente, no que tange ao Ensino Superior, em dezembro de 2016, a Lei nº 13.409, que alterou a Lei nº 12.711/2012, passa a determinar a reserva de vagas para pessoas com deficiência em todas as Universidades Federais e Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, como forma de ampliar o acesso ao Ensino Superior. Entretanto, é preciso considerar que, para além do acesso, a educação possui um compromisso social com o desenvolvimento e aprendizado desses estudantes.

Nesse sentido, é sabido que a legislação educacional (Lei nº9394/96) prevê a atuação da educação especial como transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, tornando-se responsável pela organização da maior parte das ações que eliminem barreiras e promovam a acessibilidade. Contudo, é necessário que o processo histórico de constituição da Educação Especial como um campo de conhecimento ligado à Educação seja problematizado, desvelando as disputas políticas, pedagógicas, bem como o processo de apropriação de discursos sociais na organização da educação aliada à redução das desigualdades sociais e da pobreza.

Observa-se que as definições advindas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (Brasil, 2008) representam as estratégias de inserir a educação especial no campo da economia, fazendo dela um serviço essencial para as mudanças sociais. Para a concretude desse objetivo, a Educação Especial passa a ter como foco principal a atuação enquanto um serviço da educação regular, com lócus de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais a partir de um viés tecnicista que busca nas diferentes técnicas e recursos de acessibilidade a promoção da socialização e instrumentalização para que o estudante possa conviver na escola regular.

4- O termo expansão se refere aos dados do Censo escolar de 2023, que demonstra o aumento número de matrículas da educação especial na rede regular de ensino, considerando todas as etapas, chegou a 1,771.430 em 2023, representando 3,7% do total de matrículas. O número de matrículas de pessoas com deficiência no Educação Superior vem crescendo anualmente. Em 2019 havia 48.820 matrículas, em 2020 55.829, em 2021 o número computado foi de 63.404 matriculados, em 2022 79.262 e em 2023 92.756, representando 0,9% do total de matriculados na Educação Superior. (Brasil; INEP, 2023).



Diante disso, ocorre aos poucos o esvaziamento do pedagógico e a formação humana passa a ser secundarizada por meio de um projeto de sociedade que vê na escola o cerne para as mudanças no processo produtivo, transformando, assim, “a democratização do conhecimento cientificamente produzido em algo irrelevante nesse processo” (Vaz, 2017, p. 46).

Com isso, torna-se inadiável problematizar as ações e práticas de educação especial no ensino superior, pois esta passa a ser operacionalizada e sinonimizada por meio de processos de inclusão educacional. Logo, nesse “projeto de educação”, a inclusão passa a ter um status de algo incontestável, que se inscreve como a superação da exclusão social, como algo progressista e inovador, centrado em políticas sociais compensatórias, negando a contradição e a luta de classes, pois

[...] sem afrontar a lógica do sistema do capital, só temos conseguido operar com o conceito exclusão colocando como horizonte a inclusão. Mas isto não é mais do que a negação imediata, que apenas reafirma a afirmação, pois, em termos práticos, a inclusão do excluído é sua integração à lógica do princípio sintético, à lógica do capital (Oliveira, 2004, p. 179).

Desse modo, para compreender a organização dessas práticas de educação especial no ensino superior e seus desdobramentos, há que se observar as intencionalidades presentes no uso do termo “inclusivo” nas políticas educacionais como forma de ocultar as relações presentes entre capital e trabalho, as quais no uso dos discursos criam um “consentimento ativo”⁵ (Gramsci, 1987) na e da classe trabalhadora, levando a uma responsabilização das instituições e professores frente a esse processo.

Ante o exposto, o conceito de sistema educacional inclusivo passa a ser incorporado nos documentos regulamentares da perspectiva da educação inclusiva cujas intencionalidades podem ser percebidas com a definição do termo. Assim,

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

5- Para tanto, entende-se o consentimento ativo a partir de Gramsci ao definir o conceito de “Estado Integral” sendo “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (Gramsci, 1987, p. 87).

Observa-se que a educação passa a ser vista como um negócio, com a abertura para as parcerias público-privado em todos os níveis de ensino, sendo possível que programas não formais sejam parte de um sistema de educação. A educação então passa a ser compreendida “como uma “oportunidade” à medida que as “barreiras” do sistema público são “eliminadas”” (Garcia; Michels, 2014, p.164).

Frente ao contexto exposto, este texto objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa de doutorado, realizada entre os anos de 2019 a 2023, centrando-se nas ações e práticas de educação especial⁶ desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade de Instituições de Ensino Superior - IES, após a “Lei de Cotas” (Brasil, 2012, 2016), bem como na oferta de suporte pedagógico ao público apoiado pela educação especial (Brasil, 2008).

Fundamentação teórica

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

Cerqueira e Pimentel (2025) discutem a relevância de ações de permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior. Os resultados evidenciam que os estudantes com deficiência vivenciam adversidades muito semelhantes aos demais estudantes, relacionadas à aprendizagem dos conceitos afetos ao mundo acadêmico e, em acréscimo, necessitam lidar e ultrapassar resistências, barreiras e estigmas que atravessam seus percursos, considerando o prosseguimento de suas ideias de vida e expectativas de futuro. Oliveira (2024), Lima e Carmo (2023), também enfocando o ponto de vista de estudantes com deficiência, realizaram estudos sobre acessibilidade e inclusão na educação superior. As conclusões revelam que, apesar de alguns avanços, existem lacunas importantes na efetivação dessas ações, principalmente no que se refere às dimensões de acessibilidades atitudinal, arquitetônica, comunicacional e informacional e pedagógica.

Costas, Breitenbach e Fernandes (2022) buscaram refletir sobre oportunidades de melhoria, visando à tomada de decisões que qualifiquem a participação e a aprendizagem na Educação Superior. Os pontos fortes identificados pelos estudantes com deficiência foram a existência de políticas que minimizam as barreiras para aprendizagem e participação dos estudantes, programas que prezam pelo bem-estar dos acadêmicos, instalações e infraestrutura condizentes à educação inclusiva; como pontos a melhorar: processos de identificação e caracterização dos estudantes com deficiência, maior incentivo à mobilidade docente e estudantil em âmbito nacional e internacional.

Silva (2019) aponta que a ausência de uma política de educação especial para o AEE no ensino superior acaba deixando muitos questionamentos e dúvidas em relação à sua implementação e sobre quais as atividades devem ser desenvolvidas por meio desse serviço. Considera, ainda, a importância do envolvimento das pessoas com deficiência para que

6- “Práticas de educação especial” aqui entendidas como as estratégias que são utilizadas na prática pedagógica dos diferentes profissionais que atuam na educação superior tendo em vista a formação do estudante apoiado pela educação especial. Difere-se de “práticas da educação especial” já que tal termo é compreendido de forma ampla incluindo uma fundamentação teórica e metodológica do campo de Educação Especial.



tais definições possam ser pensadas. O estudo de Dalgalo (2018), que buscou identificar se professores do ensino superior estão realizando adaptações e flexibilizações curriculares nas suas metodologias e nos instrumentos avaliativos para estudantes com deficiência ou necessidades especiais, já antecipa algumas das preocupações de Silva (2019), pois os resultados demonstraram que as adaptações e flexibilizações curriculares realizadas e os atendimentos feitos por profissional de apoio (intérprete de LIBRAS) são considerados como AEE e faz uso da legislação que define tal atendimento para corroborar com sua afirmação. Esses questionamentos também já tinham lugar na pesquisa Breitenbach (2018), quando trata da inexistência de profissionais, no ensino superior, que sejam especialistas em educação especial para o trabalho pedagógico nos núcleos de acessibilidade.

Pletsch e Leite (2017) realizaram análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO-BRASIL) no período de 2008 a 2016. As autoras destacam que as questões de ordem pedagógica são ainda o maior desafio para as IES.

Diante das reflexões apontadas pelas pesquisas da área, importa retomar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (Brasil, 2008, não paginado) aponta como ações da educação especial no ensino superior:

[...] o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse sentido, observa-se uma atuação voltada para o planejamento e a organização como forma de obter melhores resultados no ensino superior. Há uma secundarização do trabalho pedagógico em detrimento da aplicação de técnicas e disponibilização de recursos. As técnicas e recursos planejados e organizados são, dessa forma, o que produz a “eficácia” do processo de inclusão.

É possível compreender o excerto supracitado com base no destaque realizado por Saviani (2019) no que concerne às ideias pedagógicas da pedagogia tradicional e da tecnicista:

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

Em relação à corrente pedagógica, Saviani (2019, p. 380) aponta ainda que a sua identificação nem sempre é explícita, mas, “ao assumir enfoque sistêmico e adotar os

princípios gerais da eficiência, racionalidade e produtividade como corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e não “duplicidade de meios para o mesmo fim” como princípios gerais para a organização da educação, são indícios claros de uma pedagogia tecnicista. Corroborando com essas ideias, busca-se refletir sobre as justificativas da Unesco para adotar a educação inclusiva como princípio básico para a legislação educacional.

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

Nesse cenário, observa-se que o discurso no tocante à educação inclusiva não foi sendo modificado ao acaso ao longo dos anos, nem pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Há uma apropriação das lutas para que, por meio do “consentimento ativo” (Gramsci, 1976), os grupos sociais colaborem com a economia do país, sentindo-se responsáveis pelas “conquistas políticas” e pela eficácia do processo. Ainda, tais modificações nas propostas de educação inclusiva são mais do ponto de vista da linguagem e seus significados como forma de conformação do que para mudanças na forma de conceber a educação para o público apoiado pela educação especial.

Shiroma e Santos (2014, p. 22) salientam, ainda, que o consentimento ativo é uma construção realizada com “a produção de um aparato conceitual que encontra apoio na sociedade” e com isso a linguagem e a repetição cotidiana conduzem para a produção da hegemonia, visto que “o uso cotidiano de alguns conceitos pode dar a falsa impressão de que são naturais e inevitáveis, que constituem o fazer cotidiano e, com isso, gerar a conformação” (Shiroma; Santos, 2014, p. 22).

Assim, para manter a educação especial enquanto um serviço enquadrado em um modelo gerencial (Garcia, 2017), a legislação em prol da educação inclusiva possui como foco a oferta do AEE sendo seu principal (e único) serviço da educação especial nessa perspectiva, estando atrelado à figura do professor de educação especial multifuncional que conta com uma gama de atribuições (Medeiros, 2017).

Desse modo, a proposta educacional da educação especial numa perspectiva inclusiva constitui-se pelo viés das pedagogias tecnicista e escolanovista (Garcia, 2017; Vaz, 2017) na qual se desloca o papel do professor de educação especial para o professor de AEE, deslocando o foco do seu trabalho pedagógico, concentrando nos recursos, materiais pedagógicos e na gestão do processo de inclusão como frente de tal projeto.

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



No caso da perspectiva da educação inclusiva, o especialista, ou seja, o professor de AEE, irá fornecer os meios (recursos e materiais pedagógicos) e fazer a gestão do processo a ser executado pelos professores das disciplinas curriculares e estudantes. Pelo viés escolanovista, assume-se a importância do respeito às diferenças individuais considerando como importante o “aprender a aprender” (Saviani, 2001, p.09).

Nesse sentido, a concepção presente nessa perspectiva educacional reflete uma formação voltada para a capacidade adaptativa dos sujeitos, levando-os a serem flexíveis e adaptarem-se facilmente às exigências do modo de produção capitalista.

Duarte (2001), ao tecer algumas críticas em relação às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, ressalta que

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

Sob essa ótica, observa-se que as contradições apontadas em relação à perspectiva da educação inclusiva são também contradições presentes na educação de modo geral. Dessa forma, tem-se um projeto educacional compatível com as necessidades do sistema econômico, que busca responsabilizar a própria educação pelas desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que atribui a ela o “poder” de eliminar tais desigualdades contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva (Garcia, 2017).

Em Pertile (2014), ao investigar a proposta para o trabalho docente junto aos estudantes apoiados pela educação especial na Sala de Recursos Multifuncional - SRM, observam-se alguns apontamentos em relação ao projeto de educação inclusiva. A autora destaca que:

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

Ante o exposto, pretende-se refletir acerca da constituição da educação superior brasileira a partir dos movimentos, consensos e dissensos, disputas políticas e contradições.

Percurso metodológico

A investigação considerou uma abordagem qualitativa, seguindo as etapas: levantamento da produção do conhecimento na área; mapeamento das instituições públicas de educação superior; elaboração e envio de formulário *online* para conhecer a realidade das instituições; análise das respostas dos formulários e elaboração de roteiro de entrevista; contato via e-mail com as instituições que responderam ao formulário e convite para participar de entrevista via *Google meet*.

A pesquisa empírica teve seu início com o envio do formulário eletrônico para as 63 instituições públicas de educação superior do país, elaborado com vistas a mapear quais os serviços e ações de acessibilidade educacional cada instituição oferta. O formulário criado na plataforma *google formulários* foi enviado por e-mail a todas as 63 instituições na data de 17 de agosto de 2021 e reenviada em 23 de setembro de 2021. Dessa forma, a última resposta obtida foi em 07 de outubro de 2021, contabilizando um total de 27 respostas. Destas, observou-se que houve respostas duplicadas por instituição, sendo que o número de instituições respondentes foi de 21.

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

Diante disso, realizaram-se 17 entrevistas, que tiveram a Análise de Conteúdo como técnica interpretativa, considerando os aportes da Teoria Histórico-Cultural. Das IFES que participaram efetivamente da pesquisa, duas são da região Centro-Oeste, quatro da região Sul, três da região Sudeste e oito da região Sudeste. Não se obtiveram respostas da região Norte do Brasil ao formulário e, conseqüentemente, à entrevista. Este não retorno possibilitou tecer algumas hipóteses: a) demanda de atividades remotas se intensificou com a pandemia, gerando um acúmulo de tarefas para os gestores e servidores que atuam com acessibilidade; b) os calendários acadêmicos de cada instituição tiveram diferentes alterações, o que pode ter ocasionado férias de algumas instituições nos períodos em que os e-mails foram enviados; c) troca de gestão e mudança nos e-mails de contato ou na própria organização dos setores que atuam com acessibilidade nas instituições; d) e-mails e sites desatualizados.

A análise de conteúdo, em sua primeira fase (pré-análise), permitiu elencar os documentos oficiais que orientam a educação na perspectiva da educação inclusiva, realizando os tensionamentos de acordo com os objetivos da investigação e servindo de aporte para elencar as categorias de análise considerando um critério semântico, cujos temas foram universidade, professor de educação especial e educação superior.

Na segunda fase, a exploração do material foi organizada com a leitura e fragmentação de textos das respostas dos formulários e transcrição das entrevistas, realizando agrupamentos de acordo com as categorias de análise elencadas e definidas na primeira etapa. Conforme destaca Bardin (2011),



A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise quantitativa, as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído. Supõe-se, portanto, que a decomposição/reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente (p. 148-149).

Desse modo, os fragmentos das entrevistas e das respostas dos formulários foram agrupados de acordo com as seguintes categorias de análise: função social da universidade e lutas de classes; responsabilização docente e condições do trabalho docente; educação especial na educação superior, ações pedagógicas de educação especial; papel do professor de educação especial na educação superior e relações público-privado, as quais serviram de suporte para a terceira e última fase: inferência e interpretação. A terceira e última etapa, se deteve no tratamento dos dados, considerando-os como “elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, 2011 p. 133).

A partir das categorias de análise já citadas e do suporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, buscou-se refletir e teorizar, atribuir sentido e significado às manifestações encontradas nas falas e, posteriormente, nos excertos dos profissionais entrevistados, estabelecendo-se, assim, uma triangulação entre os objetivos da pesquisa, o arcabouço teórico e os excertos. Esta interface possibilitou compreender as ações dos profissionais que realizam práticas de educação especial na educação superior enquanto elementos constituintes uma prática social e pedagógica, que contém uma estrutura e dinâmica de funcionamento que se relaciona dialeticamente com os fenômenos sociais.

Salienta-se que para este artigo, a discussão dos resultados ater-se-á às categorias: educação especial na educação superior; responsabilização docente e condições do trabalho docente; ações pedagógicas de educação especial e papel do professor de educação especial na educação superior.

Os participantes foram nomeados como “profissional do núcleo/setor de acessibilidade” (P1, P2, P3, P4... P17) utilizando sistema de numerais cardinais até alcançar os 17 participantes, para referir ao servidor que participou da entrevista e situou a pesquisadora na realidade da instituição.

Destaca-se que a pesquisa foi realizada de acordo com os procedimentos éticos orientados pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, conforme CAAE 0004.0.243.000-11, sendo apresentados tanto no formulário online, quanto nas entrevistas o termo de consentimento livre e esclarecido e o termo de confidencialidade, visando manter a privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados. Os entrevistados foram informados sobre a possibilidade de solicitar esclarecimentos e/ou retirada de suas respostas do relatório da pesquisa, bem como a respeito dos benefícios que esperados com o estudo. O estudo completo com os dados da pesquisa pode ser consultados no repositório digital da Universidade Federal de Santa Maria (<https://repositorio.ufsm.br>).

Discussão dos resultados

Ao analisar as ações de educação especial dos núcleos/setores de acessibilidade nas universidades federais, que integra a categoria educação especial na educação superior, observa-se que a atuação se concentra em ofertar materiais acessíveis, recursos de acessibilidade, fomentar a formação continuada dos professores e gerenciar o processo de inclusão educacional no interior das universidades. Tais ações podem ser observadas nos excertos que seguem:

[...] que a gente também com base nas demandas gera esse material que o aluno vai precisar e depois a gente faz uma espécie de pós-venda assim para saber se aquele material serviu, se realmente foi adaptável, se precisa de uma nova adaptação, então mais ou menos isso (profissional 1, grifo das autoras).

Outra coisa assim que, que a gente viu que funcionou é que no semestre a gente faz assim vários encontros como espécie de capacitação com os professores né, mas assim, é uma conversa né, onde eles expõem as dúvidas, as angústias, as dificuldades que eles estão tendo e a gente busca assim orientar, sanar né, ver o que é possível, o que é possível fazer ali né (profissional 2, grifo das autoras).

Tanto dos casos específicos a gente faz um documento contendo orientações para cada estudante e frequentemente também temos reuniões com os docentes desse aluno, com coordenação de curso desse aluno que a gente faz as orientações e também existem as orientações mais amplas que não é direcionada a um aluno muito específico, são sensibilizações, formações, aí quando a gente consegue espaço, também tem essa dificuldade que é uma demanda muito grande, mas sempre que a gente consegue o espaço a gente faz uma ação, né (profissional 3, grifo das autoras).

A partir dos fragmentos, nota-se que existem ações de educação especial que cada núcleo/setor de acessibilidade procura desenvolver de acordo com as suas condições de trabalho, humanas e de financiamento. É um movimento particular e individual de cada núcleo/setor que, de acordo com a realidade institucional e social em que está inserido, se organiza para a oferta de ações que visam propiciar a acessibilidade aos estudantes apoiados pela educação especial.

Observa-se um movimento nas IES muito próximo ao desenvolvido na educação básica, isto é, a perspectiva inclusiva apresenta sempre um lócus, algum lugar que fica responsável por gerenciar o processo de inclusão educacional. Na educação básica, esse lócus tem sido as SRM, com gestão atribuída ao professor do AEE. No ensino superior, esse lócus passa a ser os núcleos/setores de acessibilidade com gestão atribuída aos responsáveis por esse espaço, representada pela categoria de análise - responsabilização docente e condições do trabalho docente.

Algumas instituições destacaram a realização do AEE como ações de educação especial, ofertadas pelos seus núcleos de acessibilidade, contudo, nota-se um entendimento



equivocado acerca da definição desse atendimento. Para as instituições, o AEE são as diferentes possibilidades de ações (TILs⁷, Braille, materiais adaptados, dilação de prazos, monitorias inclusivas, dentre outros) que o estudante apoiado pela educação especial pode solicitar e que deve ser assumido por algum profissional do núcleo.

Isso decorre da ambiguidade presente na própria Resolução 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, a “Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, não paginado) com uma complexidade de funções atribuídas ao AEE, proporcionando compreensão distorcida da atuação na área da educação especial. Tal estratégia é utilizada na legislação como forma de promover entendimentos diversos e assim proporcionar o mínimo possível, para que os estudantes da classe trabalhadora tenham acesso apenas àquilo que vai servir para formação da força de trabalho e inculcar a ideologia dominante (Saviani, 2001).

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

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

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

Frente a isso, podemos considerar a categoria de análise ações pedagógicas de educação especial, em que se observa o “consentimento ativo” (Gramsci, 1987) dos profissionais das universidades, levando-os a acreditar ser o AEE ação da educação especial capaz de abarcar todas as necessidades educacionais dos estudantes apoiados pela educação especial.

Então o atendimento educacional especializado né, que é esse acompanhamento dos, é, aquela, acompanhamento dos Estudantes no caso da educação superior com deficiência, embora não tenha essa nomenclatura na educação superior nós da universidade utilizamos em função de que temos estudantes da educação especial, [...]. Então o apoio que é dado é baseado nessa, digamos assim, **naquilo que se entende por atendimento educacional especializado**. Claro que, como se sabe né o AEE, ele vai ponderar as características das pessoas que são atendidas e até mesmo se a pessoa quer né, porque não é algo obrigatório. [...] Quem direciona é quem tá na coordenação da acessibilidade que organiza e coordena também o **conjunto de bolsistas que fazem esses atendimentos**, então ali tem como receber essa orientação nesse sentido (profissional 6, grifo das autoras).

7- Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

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

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

Observa-se que as universidades têm uma preocupação em viabilizar ações de educação especial, como forma de garantir a acessibilidade aos estudantes apoiados pela educação especial. Contudo, ao atuar em conformidade com a legislação educacional, as IES caem na armadilha de promover ações que acabam por mascarar as suas reais necessidades e as necessidades dos estudantes apoiados pela educação especial no que se refere aos aspectos pedagógicos.

Nesse contexto, é preciso atentar para a ideologia oculta no projeto educacional neoliberal, que, a partir da apropriação de discursos dos anseios da classe trabalhadora, dissemina práticas que visam apenas reforçar a dominação da classe trabalhadora, legitimando sua marginalização (Saviani, 2001).

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

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

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

Considerações finais

A expansão do ensino superior e a busca por um viés “inclusivo” constitui-se em estratégia econômica que vem sendo ampliada na legislação educacional a partir dos anos 90. No âmbito do Ensino Superior, a Lei nº 13.409/16, que alterou a Lei nº 12.711/2012, passa



a determinar a reserva de vagas para pessoas com deficiência em todas as Universidades Federais e Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, como forma de ampliar o acesso ao Ensino Superior.

Entretanto, apesar de haver uma garantia legal em relação à reserva de vagas, não há normativas que orientem o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas de educação especial no ensino superior. A legislação prevê serviços de educação especial como transversais em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, tornando-se responsável pela organização da maior parte das ações que eliminem barreiras e promovam a acessibilidade. Entretanto, ao desvelar o processo histórico da educação especial como campo de conhecimento ligado à educação, observam-se disputas políticas e apropriações de discursos sociais na organização da educação, buscando relacioná-la à redução das desigualdades sociais e a pobreza.

Ante a pesquisa realizada, observa-se que há um viés assistencialista na oferta de ações de educação especial por parte de alguns profissionais dos núcleos/setores de acessibilidade, bem como vinculação das práticas às pedagogias tecnicistas e escolanovistas. Tais práticas defendem uma educação voltada apenas para o reconhecimento das diferenças individuais como algo estático, em que se deve respeitar o tempo e interesse de cada um.

Desse modo, com essas práticas, não há preocupação com a mediação do saber científico que leva ao desenvolvimento do sujeito, mantendo um foco na gestão dos processos educacionais, utilizando-se de recursos e materiais adaptados como propulsores do desenvolvimento.

Importa destacar que tal contexto não é unânime, uma vez que há núcleos/setores de acessibilidade que buscam lutar pela educação enquanto socialização dos conhecimentos historicamente construídos, entendendo a necessidade de práticas baseadas no conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) por meio da colaboração entre professores das disciplinas curriculares dos cursos e professores de educação especial como forma de garantir a mediação do saber científico. É apontada também a necessidade de diretrizes e orientações para a oferta de ações de educação especial nas IES e de profissionais com conhecimentos específicos para atuação nos núcleos/setores de acessibilidade.

A política neoliberal, com sua redução de gastos com a educação e a busca pela privatização dos serviços públicos, entre outras medidas, gerou impactos significativos para a organização do fluxo de trabalho no interior das instituições. Este tornou-se precarizado, seja pela falta de profissionais especializados como intérpretes de Libras, que passam a ser contratados via terceirização, seja pela inexistência de cargos específicos para desenvolver ações e práticas pedagógicas, trabalho que atualmente é realizado por estagiários/bolsistas/monitores em formação.

Nota-se, ainda, a apropriação dos discursos políticos no interior das instituições, que reproduzem um ideal de professor responsável, inclusivo, flexível, entre outras características de “um superprofessor” (Evangelista; Triches, 2012), responsabilizando-o por todo o processo educativo, indiferentemente das condições estruturais, materiais e de trabalho que ele possa obter.

Frente ao exposto, considera-se necessário refletir sobre as ações de educação especial que possam ser operacionalizadas numa perspectiva colaborativa e que visem

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

Referências

BRASIL. Lei Brasileira da Inclusão. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução 04, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEE, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior**: obstáculos e possibilidades. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CERQUEIRA, Mayne Costa; PIMENTEL, Susana Couto. Estratégias de permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. **Diálogos e Diversidade**, v. 5, e20318-e20318, 2025.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; BREITENBACH, Fabiane Vanessa; DE CASTRO, Sabrina Fernandes. Acessibilidade e inclusão: estratégias de educação inclusiva da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2857-2879, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17440>. Acesso em: 20 fev. 2025.



EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista Curitiba**, n. 45. p. 185-168, jul./set. 2012.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos. **O projeto de educação especial na educação superior**: pedagogias em disputa. 2022. 197 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26122/TES_PPGEDUCACAO_2022_FERRAZ_ANA.pdf?sequence=1 Acesso em: 13 jan. 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p.19-66.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HONNEF, Cláucia *et al.* **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial**. 2018. 292 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 13 jan. 2025.

LIMA, Aleska Trindade; CARMO, Maria Andréa Angelotti. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n.3, p. 1132-1150, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68708>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MEDEIROS, Bruna de Assunção. **O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha**: desafios da inclusão. 2017. 160 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 4, n. 1, p. 159-188, 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. **Acessibilidade e inclusão na educação superior**: cultivando novas sementes a partir das histórias de vidas dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

PERTILE, Eliane Brunetto. **A sala de recursos multifuncional**: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2014. Disponível em: http://tede.unioeste.br/tede//tede_busca/arquivo.php?codArquivo=1446. Acesso em: 08 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.



SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marins, 2014. p. 21-45.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris: Unesco, 2009.

VAZ, Kamille. **O Projeto de professor para a educação especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. 281 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Cardoso. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. ANPED-SUL, 2017, Curitiba. **Reunião** [...]. Curitiba: Anped, 2017. p. 1-15.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Fundamentos de defectologia. *In*: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Traducción Julio Guillermo Blank. Moscú: Pedagógica, 1983. p. 09-385

Recebido em: 30.01.2024

Revisado em: 14.11.2024

Aprovado em: 08.04.2025

Editora: Profa. Dra. Rosana Passos

Ana Paula dos Santos Ferraz é professora de educação especial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, doutora e mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Maria. É especialista em gestão educacional pela UFSM e psicopedagoga clínica e institucional (Centro Universitário Internacional - UNINTER).

Fabiane Adela Tonetto Costas é professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação. Mestre em Educação (UFSM); Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Portugal. Credenciada no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença. Líder do grupo GEPEIN.