

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

**O CURRÍCULO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR: AÇÕES DE PERMANÊNCIA NOS  
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFSM**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Eliane Sperandei Lavarda**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**



**O CURRÍCULO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
AÇÕES DE PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO DA UFSM**

**Eliane Sperandei Lavarda**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Lavarda, Eliane Sperandei

O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM / Eliane Sperandei Lavarda.-2014.

122 p.; 30cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Inclusão 2. Educação Superior 3. Ações de Permanência no Currículo I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

---

©2014

Todos os direitos autorais reservados a Eliane Sperandei Lavarda. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização do autor.

E-mail: [eliane.lavarda@gmail.com](mailto:eliane.lavarda@gmail.com)

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado**

**O CURRÍCULO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AÇÕES  
DE PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFSM**

elaborada por  
**Eliane Sperandei Lavarda**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra.**  
(Presidente/Orientadora)



**Laura Ceretta Moreira, Dra. (UFPR)**

**Nara Joyce Wellausen Vieira, Dra. (UFSM)**

**Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 30 de junho de 2014.



## AGRADECIMENTOS

É com imenso prazer que faço aqui meus agradecimentos a todos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desta caminhada.

Família: esta é a primeira a quem devo agradecer, pois são aqueles que diariamente, durante mais de dois anos, tiveram que aprender a lidar com minha falta de tempo, com minhas angústias e ansiedades.

Hélio, amor da minha vida, muito obrigada por cada dia me compreender e incentivar a continuar caminhando. Raphael e Felipe, meus filhos queridos, obrigada por entenderem, apesar da pouca idade, que a “mãe tem que estudar”.

Meu pai (*in memoriam*), minha mãe, minhas irmãs Marta e Susana, meus irmãos Flávio e “Mano”, obrigada por sempre me ensinarem que devemos acabar aquilo que começamos, afinal, vocês foram todos meus espelhos, meus exemplos para a vida toda.

Tia Lu, obrigada por cada vez que disse: “Vai dar, minha cunhada, vai dar!”, ao Tio Roger que compartilha da mesma angústia de concluir uma etapa de formação.

As sobrinhas e namorados, aos sobrinhos e esposas, por cada incentivo e pergunta: “E daí, tia, quando vai defender?”.

Enfim, a toda minha família, entidade tão significativa para mim, meu esteio: **MUITO OBRIGADA!**

Agradeço muito aos espaços educacionais de que fiz e faço parte nesta jornada, pela compreensão e facilitação de horários que permitiram a minha formação, em especial à ex-Secretária de Educação do município de Agudo – RS, professora Zeni Terezinha de Menezes Unfer, que, desde o início de minha jornada profissional, esteve presente e, durante meu curso, facilitou-me o horário de trabalho, permitindo, assim, que eu vencesse a carga horária das disciplinas.

Ao ex-Secretário de Educação e professor Eliodoro dos Santos, do município de Dilermando de Aguiar – RS (onde fui parte do quadro de professores), o qual também me oportunizou redução de carga horária na escola para cursar as disciplinas do mestrado.

Agradeço ao Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, o professor Mauro Afonso Raddatz, por cada palavra de incentivo, por cada

negociação de turno trabalhado, por cada valorização do meu processo de formação.

À professora Carla Boijink, que, fazendo parte da equipe diretiva da escola, também me compreendeu e flexibilizou meus horários.

Aos colegas e à equipe diretiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte, por cada palavra de carinho e valorização de meu trabalho, à “Beth”, minha chefe, Deise, minha coordenadora: gurias, obrigada por todas as oportunidades.

A minhas colegas de curso, Fabiane Breinteinbach, Rosanita, Cristiane Kubaski, Cláucia, Clarissa, Alana, Elize, Luana e, em especial, à Vanise, muito obrigada por não deixarem que eu desistisse; apesar de não ter ido aos eventos, sempre estive com vocês nas escritas.

Minha “ori”, professora Fabiane Adela Tonetto Costas, muito obrigada por me compreender, por não desistir de mim e por respeitar o meu tempo, meu ritmo.

Cristiane Missio, muito obrigada por me incentivar, por me ajudar, por vibrar junto comigo.

Rudyaine Schmitz, a tua ajuda significou muito no meu processo de escrita, as tuas transcrições foram muito importantes para a finalização do meu trabalho, e Fabiane Bridi, obrigada pela indicação.

Agradeço à UFSM, Instituição de Educação Superior que me acolheu duplamente como aluna e como pesquisadora, e às professoras que aceitaram fazer parte de minha banca de defesa de dissertação.

Muito obrigada a todos, mesmo os que não foram aqui citados, mas que fizeram parte da minha caminhada.



## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **O CURRÍCULO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AÇÕES DE PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFSM**

AUTORA: Eliane Sperandei Lavarda

ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 30 de junho de 2014.

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa em Educação Especial. A temática que balizou esta pesquisa refere-se às Ações de Permanência quanto ao currículo em cursos da Educação Superior. As Ações de Permanência são compreendidas como ações que, quando realizadas, promovem maior acessibilidade aos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE), ou seja, ações que permitem mais envolvimento e aproveitamento desses alunos diante de suas necessidades especiais. O currículo é compreendido, nesta dissertação, como todo o processo educacional do aluno em sua aprendizagem dentro do curso de graduação que ingressou, englobando desde a metodologia e planejamento docente até a grade de conteúdos a ser vencida para se concluir o curso de graduação. De forma abrangente, objetivou-se analisar as Ações de Permanência necessárias ou não em relação ao currículo dos cursos de graduação para o processo de inclusão de alunos com NEE na Educação Superior. Esse objetivo desdobrou-se em averiguar, junto aos coordenadores de cursos de graduação da UFSM, a existência da realização de Ações de Permanência em relação ao currículo para alunos com deficiência/NEE, ingressos pela Ação Afirmativa "B"; constatar a procedência dessas Ações de Permanência; buscar como essas Ações, quando ocorrem, são normatizadas, registradas; e, por fim, verificar a eminência de alteração de formação/diplomação causadas pelas Ações de Permanência realizadas. A pesquisa é de cunho qualitativo-descritivo e fez uso de entrevistas semiestruturadas, às quais responderam seis coordenadores de cursos de graduação da UFSM, que tiveram, no processo seletivo de dezembro de 2011, alunos ingressos pela Ação Afirmativa "B". A análise das entrevistas se deu através da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. O conteúdo das falas demonstrou: as várias Ações de Permanência realizadas tanto a partir de solicitações de alunos como das coordenações de curso; a necessidade de formação dos docentes quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência/NEE; as reflexões acerca das possíveis Ações de Permanência quanto ao currículo e a fragilidade do processo de inclusão na universidade, que necessita de políticas institucionais que balizem esse processo. Foi possível concluir que, apesar dos movimentos em busca da construção de Ações de Permanência solicitadas pelos alunos, elaboradas pelas coordenações de curso e orientadas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM, ainda se faz imperativo: a implantação de políticas institucionais de orientação conjuntas entre a Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, o Núcleo de Acessibilidade e os cursos de graduação quanto às adaptações curriculares; a formação continuada em serviço dos professores da Educação Superior sobre o tema: Educação Inclusiva e orientações gerais quanto ao procedimento para as possíveis Ações de Permanência que se fizerem necessárias.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Superior. Ações de Permanência no Currículo.



## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Post-Graduate Program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **CURRICULUM AND INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: PERMANENCE POLICIES IN UNDERGRADUATE COURSES AT UFSM**

**AUTHOR:** Eliane Sperandei Lavarda

**ADVISOR:** Fabiane Adela Tonetto Costas

**Date and Place of Defense:** Santa Maria, June 30<sup>th</sup>, 2014.

This research was developed for the Master's course of the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria, on the Research Line *Special Education*. The theme of this research refers to the permanence policies related to the curriculum of higher education. Permanence policies are understood as actions that, when performed, promote greater accessibility for students with disabilities/special educational needs (SEN), i.e., actions that allow more involvement and utilization of these students on their special needs. The curriculum is understood, in this dissertation, as the whole educational process of the student in his/her learning within the undergraduate course he/she joined encompassing from methodology and teaching planning to the contents to be overcome to complete the undergraduate degree. Comprehensively, we aimed to analyze the permanence policies necessary or not in relation to the curriculum of undergraduate courses for the process of inclusion of students with SEN in higher education. With the coordinators of undergraduate courses at UFSM, we aimed to check the existence of conducting permanence policies in relation to the curriculum for students with disabilities/SEN who joined college through the Affirmative Action "B"; find the origin of such permanence policies; seek how these permanence policies, when they occur, are standardized and recorded, and finally, check the verge of changing in training/graduation caused by them. The research is qualitative and descriptive and made use of semi-structured interviews, which six coordinators of undergraduate courses at UFSM responded to since they had students registered for Affirmative Action "B" in the selection of December 2011. Data analysis was made through Content Analysis by Bardin. The content of the speeches demonstrated: the various permanence policies performed both from students' and coordinators' requests; the need for professors' training concerning the process of inclusion of students with disabilities/SEN; reflections about possible permanence policies on the curriculum and the fragility of the process of inclusion in the university, which needs institutional policies that support it. We concluded that, although there are moves in search of building permanence policies requested by students, which are prepared by the coordinators of undergraduate courses and guided by the Center on Accessibility at UFSM, it is imperative: the implementation of institutional policies of joint orientation between *PROGRAD*, the Center on Accessibility and undergraduate courses regarding curricular adaptations; the ongoing education of professors on the theme: Inclusive Education and general guidelines on the procedure for possible permanence policies.

**Keywords:** Inclusion. Higher Education. Permanence Policies in Curriculum.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições Federais de Ensino Superior que ofertam reserva de vagas para pessoas com deficiência/NEE .....	18
Quadro 2 – Cursos com alunos ingressos pela Ação Afirmativa B na UFSM .....	62
Quadro 3 – Dados dos coordenadores entrevistados .....	66



## LISTA DE ANEXOS E APÊNDICE

Anexo A – Autorização Institucional .....	113
Anexo B – Termo de Confidencialidade.....	114
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	115
Apêndice A – Entrevista .....	121





## SUMÁRIO

<b>INICIANDO A CONVERSA.....</b>	<b>17</b>
<b>1 DELIMITAÇÃO CONCEITUAL .....</b>	<b>25</b>
<b>2 CURRÍCULO E SUAS (IN)DEFINIÇÕES.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Adaptações Curriculares: algumas concepções.....</b>	<b>31</b>
<b>3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: A CONSTITUIÇÃO CURRICULAR .....</b>	<b>41</b>
<b>4 DO PRINCÍPIO DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>45</b>
<b>5 A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>59</b>
<b>6 ANALISANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFSM: O QUE DIZEM OS COORDENADORES.....</b>	<b>65</b>
<b>6.1 Ingresso de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na Educação Superior .....</b>	<b>67</b>
<b>6.1.1 Informando ao curso: fazer saber à coordenação e professores .....</b>	<b>69</b>
<b>6.1.2 As reações dos professores diante de alunos com deficiência/NEE na percepção dos coordenadores .....</b>	<b>76</b>
<b>6.2 A demanda das Ações de Permanência e a sua implementação.....</b>	<b>82</b>
<b>6.3 O currículo, as possíveis ações de permanência e suas implicações .....</b>	<b>90</b>
<b>7 O QUE SE PÔDE CONCLUIR?.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>119</b>



## INICIANDO A CONVERSA

Quando iniciamos uma leitura, faz-se necessário mergulhar em ideias que ainda não nos pertencem e que foram elaboradas e registradas por alguém, portanto, é necessário que essa “imersão” seja de certa forma organizada para que se obtenha compreensão e possibilidade de novas construções teóricas.

A principal motivação deste trabalho é compreender o processo de inclusão na Educação Superior, sendo a minha prática imersa na Educação Básica, no processo a inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> (NEE) nas classes comuns do ensino.

Tal prática me leva, em muitos momentos, a discutir questões curriculares no que tange ao acesso desses alunos a conteúdos, avaliações e metodologias utilizadas pelos professores nas classes comuns.

Assim, a principal dúvida que me levou a buscar esta pesquisa foi: como são feitas as discussões sobre o acesso e se são necessárias adaptações quanto ao currículo dos alunos com deficiência/NEE no processo de educação inclusiva na Educação Superior.

Uma informação muito relevante para a pesquisa é sobre as 59 Instituições Federais de Ensino Superior do nosso país, dentre as quais apenas nove adotaram, como Ação Afirmativa, a reserva de vagas para pessoas com deficiência/NEE, sendo tais instituições colocadas no quadro 1, com o percentual de vagas e como elas são ofertadas:

---

<sup>1</sup> O termo utilizado neste projeto de dissertação será pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE), sendo, o primeiro, com o fim de contemplar o termo do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, utilizado como balizador para a definição de deficiência para o processo seletivo. O segundo termo “Necessidades Educacionais Especiais” pode ser compreendido a partir da definição trazida por Luís de Miranda Correia (1997 apud Correia 2012, p. 25): “as necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, acadêmica e socioemocional. Estes factores podem, assim, originar ‘discapacidades’ ou ‘talentos’, podem afectar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis. Embora se encontre na literatura um manancial de termos para descrever as características dos alunos com necessidades especiais, os mais usados pelos especialistas são ‘risco’, neste caso ‘educacional’, **‘necessidades educativas especiais’** e **‘sobredotação’**”. [grifos do autor]

Universidade Federal do Acre – UFAC	5% do total de vagas destinadas a pessoas “portadoras de necessidades especiais”.
Universidade Federal de Goiás – UFG	15 vagas exclusivas a candidatos surdos.
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Vagas especiais para pessoas com deficiência.
Universidade Federal do Pará – UFPA	Desde 2012, abriu uma vaga por curso reservada às pessoas com deficiência, e serão extintas se não forem preenchidas.
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	5% das vagas para “portadores de necessidades especiais”.
Universidade Federal do Paraná – UFPR	Reserva uma vaga em cada curso para pessoas que apresentarem deficiências que lhe tragam dificuldades para o desempenho de funções educativas na universidade, oferecendo atendimento educacional diferenciado.
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	5% das vagas de cada curso de graduação são reservadas às pessoas com deficiência/necessidades especiais.
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	6% para candidatos com NEE.
Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Desde 2013, reserva 5% das vagas ofertadas na graduação, por curso e turno, para candidatos com deficiência que comprovarem tal condição através de laudo médico.

Quadro 1 – Instituições Federais de Ensino Superior que ofertam reserva de vagas para pessoas com deficiência/NEE

Fonte: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/423-das-universidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-negros-e-indios.html>> e <<http://www.sisu.furg.br/images/stories/2014/proaaf.pdf>>

Isso mostra que, apesar de esse número ainda representar apenas aproximadamente 15% de um total de 100% de universidades públicas que oferecem reserva de vagas para pessoas com deficiência/NEE, já existe um movimento de pessoas nessa situação ingressando, ou seja, tendo acesso à Educação Superior.

Segundo informações do Ministério da Educação:

A quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010, sendo que 6.884 desses alunos são da rede pública e 13.403 da particular.

O número de instituições de educação superior que atendem alunos mais que duplicou no período, ao passar de 1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010. Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes.

No orçamento de 2013, o governo federal vai destinar R\$ 11 milhões a universidades federais para adequação de espaços físicos e material didático a estudantes com deficiência, por meio do Programa Incluir.

O programa tem como objetivo promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino superior. Desde 2012, os recursos são repassados diretamente às universidades, por meio dos núcleos de acessibilidade. O valor destinado a cada uma é proporcional ao número de alunos (BRASIL, 2012).

Essas informações me levam a perceber que existe um crescente número de alunos com deficiência/NEE acessando a Educação Superior, o que acaba suscitando a pesquisa a respeito das Ações de Permanência, ações que possibilitem o acesso para esses alunos no que se refere ao currículo dos cursos de graduação em que estão inseridos.

Tendo a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, como apresentado no quadro 1, a reserva de 5% das vagas para alunos com deficiência/NEE, fez-se necessário pesquisar essa instituição no que tange aos assuntos apresentados.

Além dos dados que as pesquisas nos mostram, a minha caminhada pessoal e profissional me leva a essa busca, pois as dúvidas e vivências quanto à educação de pessoas com deficiência/NEE sempre estiveram presentes em minha vida.

Nasci em Santiago, município do Estado do Rio Grande do Sul. Sou filha de descendentes de imigrantes italianos, sendo a quinta e última filha. Minha mãe, dona de casa, teve pouco estudo formal, mas suas memórias sobre uma escola interna de caráter confessional sempre chamaram muito a atenção. Mesmo tendo cursado apenas até a 5ª série do antigo curso primário, sempre me auxiliou e incentivou nos temas de casa, exigindo-me sempre.

Meu pai, hoje falecido, cursou até a 3ª série do primário do antigo curso, porém, tornou-se um empresário muito bem sucedido no ramo em que atuou toda sua vida: o corte e a venda de madeira e lenha. Afirmando que nunca errou um cálculo de valores monetários que realizava apenas mentalmente. Não se envolvia muito com nossos estudos, mas cobrava que passássemos de ano sempre e, assim, demonstrava o valor que compreendia haver no saber escolar.

Durante minha escolarização, tive os primeiros contatos com pessoas com deficiência, com a Educação Especial e pude conviver em um ambiente de educação inclusiva. Na escola pública onde fiz toda a Educação Básica, havia uma classe especial totalmente segregada, inclusive com horários de recreios distintos, porém, tive colegas com deficiência intelectual e síndromes como a síndrome de Turner, nossa convivência era harmoniosa e meus colegas e eu atuávamos como auxiliares no processo de aprendizagem desses colegas.

Com essas experiências, cheguei à graduação em Educação Especial. Em 1997, ingressei na Educação Superior, momento em que a proposta de integração educacional estava chegando com toda a força, e, então, comecei a compreender qual seria meu papel diante de meus alunos após a conclusão de meus estudos de graduação.

Concluí minha graduação em dezembro de 2000, colando grau no dia 6 de janeiro de 2001, e, logo, busquei a pós-graduação que muito desejava: Especialização em Psicopedagogia. Essa formação teve a duração de dois anos, sendo concluída em abril de 2003.

Ainda em 2001, no ano da formatura, tive meu primeiro contrato como professora de educação especial na Escola Marista Santa Marta, no município de Santa Maria. Atuava, nessa escola, em um projeto de ASEMA, assim intitulado pela instituição, atendendo a turmas de 15 alunos em turno inverso, realizando trabalho pedagógico e contando com uma equipe multidisciplinar, sendo que dividia as duas turmas nos dias em que atuava com uma psicóloga.

Em 2002, prestei concurso público para a rede municipal de Agudo – RS e fui nomeada em 8 de abril de 2002, local onde atuo ainda hoje. Logo que cheguei à escola, a proposta do município era criar uma classe especial, na qual seriam retirados da sala comum os alunos selecionados pela equipe de professores e colocados nessa nova turma, a “classe especial”.

Esse foi o meu primeiro embate, pois, em meados de 1999/2000, as primeiras Salas de Recursos estavam sendo implantadas na rede estadual em Santa Maria, e eu, em meu penúltimo e último semestre de graduação, estudei muito a Declaração de Salamanca e autores como Mazzota e Sasaki, bem como tive a Política Nacional de Educação Especial de 1994 como orientação acerca do papel da Educação Especial.

Assim, coloquei minha proposta à Secretária de Educação do município de Agudo na época, da implantação de uma Sala de Recursos e não a criação de uma classe especial para a qual já haviam escolhidos trinta e três alunos, dos quais, apenas três apresentavam deficiência, entre eles dois com deficiência intelectual e uma aluna surda.

Então, formulei um projeto de implantação de sala de recursos, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (o município possui sistema de educação) e comecei meu trabalho como professora de Educação Especial.

Com o passar dos anos, o movimento da integração evoluiu para o movimento de inclusão educacional, que ganhou muita força com a chegada da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Com a chegada dessa política, muitas classes especiais fecharam-se e muitos alunos com deficiências/NEE chegaram à escola de Educação Básica.

Esse movimento de inclusão também levou a muitos alunos que, por anos ficaram retidos em anos iniciais de sua escolarização, a serem compreendidos e a progredirem dentro de suas aprendizagens nos anos finais, a buscarem o Ensino Médio, e alguns, com apoio da família, começam a buscar a Educação Superior.

Na busca por uma política de acesso mais justa e que contemple todos os segmentos da nossa sociedade, surge, no país, um grande movimento em relação às ações afirmativas, assim, em particular, a UFSM, por meio da Resolução N.011/07<sup>2</sup>, Institui o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, que busca o sistema de cotas como alternativa de acesso universalizado no que tange aos alunos com deficiência/NEE, traz, em seu Art. 4º, a instituição de cotas para pessoas com deficiência/NEE, ou seja, cria a Ação Afirmativa “B”, na qual define:

Disponibilizar cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação. Parágrafo único. Os candidatos previstos no caput, a depender de suas necessidades especiais, deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria (UFSM, 2007).

Assim, todas as aflições vividas na escola básica quanto ao acesso e à acessibilidade nos conteúdos escolares, quanto à avaliação, quanto ao rendimento

---

<sup>2</sup> A Resolução encontra-se na íntegra no *site* <[www.ufsm.br](http://www.ufsm.br)>.

desses alunos, quanto ao que fazer tornaram-se minha motivação de pesquisa: como acontece a inclusão educacional escolar na Educação Superior?

Na escola, buscam-se muitas adaptações, desde as arquitetônicas, passando-se pelas atitudinais até chegar ao acesso ao currículo escolar, e muitas discussões são necessárias para se compreender essas Ações de Permanência, por exemplo, o conteúdo da disciplina de língua portuguesa sobre classificação das palavras quanto à sílaba tônica aos alunos surdos deve ser repensado para que eles possam permanecer e concluir com sucesso a sua escolarização, pois a sua compreensão desse conteúdo pode não ser satisfatória dentro de uma avaliação formal pelo fato de não ouvirem e, assim, não conseguirem classificar corretamente.

Então, surge minha grande questão: considerando-se a lista de conteúdos nas disciplinas dos cursos de graduação da UFSM, como fica o currículo quanto ao acesso e à acessibilidade dos alunos incluídos?

No ano 2010, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, onde fui esclarecendo algumas de minhas imprecisões e retornando ao mundo acadêmico, que, durante muito tempo, esteve longe de minha realidade.

A partir de discussões e estudos no GEPEIN e de meus questionamentos ainda não sanados, busquei o ingresso no curso de Mestrado em Educação da UFSM na Linha de Pesquisa da Educação Especial onde desenvolvi a pesquisa: *O currículo e a inclusão na educação superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM*. Dessa forma, minhas trajetórias, a pessoal e a profissional, conduziram-me até aqui.

Portanto, apresento como se constituí esta dissertação que finaliza minha participação no curso de mestrado em educação da UFSM, pois a ideia original que pautou o ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM foi, por diversas vezes, modificada e discutida e, por fim, cheguei à seguinte questão de pesquisa: Quais as Ações de Permanência em relação ao currículo estão sendo realizadas em cursos de graduação da UFSM para alunos com deficiência/NEE ingressos pela Ação Afirmativa “B”?

O currículo foi sempre o questionamento principal, pois se na Educação Básica estão previstas as questões de adaptações curriculares, então, minha grande dúvida paira nesta questão, como esse aspecto está sendo visto na Educação



Superior? Existe essa perspectiva de adaptação de currículo como ação de permanência nos cursos de graduação?

Buscando esclarecer dúvidas foi necessário elencar objetivos para a pesquisa, sendo *o objetivo geral verificar a existência, a procedência, a execução e a normatização de Ações de Permanência em relação ao currículo em cursos de graduação da UFSM para alunos com deficiência/NEE ingressos pela Ação Afirmativa “B”*.

*Como objetivos específicos que norteiam a busca por respostas estão: averiguar, junto aos coordenadores de cursos de graduação da UFSM, a existência da realização de Ações de Permanência em relação ao currículo para alunos com deficiência/NEE ingressos pela Ação Afirmativa “B”, verificar a procedência dessas Ações de Permanência, buscar como essas ações, quando ocorrem, são normatizadas, registradas e, por fim, verificar a eminência de alteração de formação/diplomação causadas pelas Ações de Permanência realizadas.*

Assim, delineiam-se os questionamentos e os objetivos desta pesquisa, bem como a necessidade de organização dos capítulos que serão apresentados para o entendimento das bases teóricas epistemológicas e operacionais do presente estudo, além das análises e da conclusão.

A primeira parte é constituída pela introdução, com o título *Iniciando a conversa*, onde apresento minha pesquisa e minhas motivações; logo, é apresentado o primeiro capítulo com a delimitação conceitual, onde está disposto o que se entende sobre currículo, Educação Superior, inclusão e Ações de Permanência no viés desta pesquisa

Em seguida, no segundo capítulo, apresento a discussão sobre currículo, buscando, no aporte teórico, alguns indicadores conceituais que balizarão a pesquisa e a busca por indicativos de Ações de Permanência nesse quesito, sendo nomeado como *O Currículo e suas (in) definições*.

A *Educação Superior e a constituição dos currículos nesse nível de ensino* será apresentada no terceiro capítulo a fim de situar o campo.

O tema que permeia esta dissertação, juntamente com o currículo, é a inclusão educacional, que será vista no capítulo quarto, onde é discutido o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência/NEE desde a educação básica até chegarmos aos dias de hoje, considerando o âmbito da Educação Superior.

O quinto capítulo, intitulado *A constituição metodológica da pesquisa*, descreve o tipo de pesquisa e como ela foi realizada, baseando as análises em Triviños (1994) e Bardin (2008).

No sexto capítulo, apresento a análise do processo de inclusão na UFSM a partir das falas dos coordenadores, sendo esta dividida em três categorias e apresentadas em cinco subtítulos.

No sétimo e último capítulo, trago as minhas considerações finais, o que pude concluir a partir de minha pesquisa.

# 1 DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

Esta seção busca elucidar o leitor a respeito dos conceitos que compõe a área temática dessa pesquisa a fim de que os leitores compreendam o que baliza a proposta de investigação.

**CURRÍCULO:** baseado no aporte teórico referendado de Sacristán (2000) e Cool (1999), currículo engloba as ações educacionais desde a lista de conteúdos (o que vamos ensinar), passando a metodologia (como vamos ensinar) até chegar à avaliação (como vamos perceber e verificar o que os alunos compreenderam daquele conteúdo primeiramente escolhido e trabalhado). Portanto, currículo, no entendimento desta pesquisa, é o processo educacional do aluno e do professor durante sua jornada acadêmica.

**EDUCAÇÃO SUPERIOR (cursos de graduação):** No entendimento desta pesquisa, a Educação Superior<sup>3</sup> é um espaço educacional que trabalha na perspectiva de formação profissional, social e acadêmica. Ela é constituída pelos cursos de graduação e pós-graduação e o foco desta pesquisa são os cursos de graduação, primeiro contato que os alunos egressos da educação básica têm com a Educação Superior, cursos de formação os alunos para exercerem as suas profissões previamente escolhidas.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** ação que prevê a educação como um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência/NEE. Processo de acesso e permanência desses sujeitos em todas as etapas de escolarização<sup>4</sup>.

**AÇÕES:** segundo o *Dicionário de Língua Portuguesa Bueno*, ação significa movimento, modo de atuar, resultado de uma força, energia, acontecimento. (BUENO, 2007).

---

<sup>3</sup> A definição encontrada está baseada na função da educação superior segundo a LDBEN 9394/96, Art. 43, inciso II que tem a seguinte redação: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

<sup>4</sup> Para esta construção as ideias estão baseadas no seguinte princípio: A proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se, meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente. (CARVALHO, 2004, p. 64)

PERMANÊNCIA: segundo dicionário de Língua Portuguesa Bueno, permanência significa o ato, estado ou a qualidade de permanência, perseverança, constância, estada, estadia, parada (BUENO, 2007).

A partir dessas definições, podemos, então, ver a uma ação de permanência como ato que leva alguém a perseverar, a se manter constante, porém, não se deve pensar em parada, estagnação; a permanência deve levar, nesse caso, a conclusão, o sucesso de uma estadia. Portanto, Ações de Permanência, neste estudo, serão encaradas como atos executados pelos cursos de graduação em relação ao currículo que levem aos alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B” a se manter constante e perseverar no curso para a sua provável e possível conclusão.

## 2 CURRÍCULO E SUAS (IN)DEFINIÇÕES

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata a margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A partir das palavras de Sacristán, é possível dar início à discussão sobre o currículo e suas (in)definições. Como o autor coloca, é muito difícil ordenar as inúmeras posições ou considerações acerca do assunto “currículo”, que há muito aparece no campo educacional e escolar, tendo como base uma trajetória histórica.

A palavra currículo origina-se da palavra em Latim *curriculum*, que significa “pista de corrida” e, segundo, Saviani (2006, p. 24-25):

Com respeito às origens do emprego do termo *currículo* na educação, Hamilton (1991, pp. 197-205) faz notar sua ligação com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, as aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino. Associa-se, portanto, à ideia de formalização, envolvendo plano, método, controle.

Pode-se perceber que o emprego do termo “currículo”, na educação, tem como princípio ser sinônimo de roteiro, ordem a ser seguida durante um curso, organização da situação de ensino dentro de unidades escolares desde o final do século XVI, sendo utilizado, pela primeira vez, em um atestado de graduação, confirmado nas palavras de Saviani (2006, p. 25),

o termo teria sido utilizado em 1582[...], mas o primeiro registro que dele se constata é, segundo o *Oxford English Dictionary* (apud HAMILTON, 1991, p. 197), o de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia), em 1963.

Desde então, a percepção de currículo escolar está intimamente ligada à noção de ordenamento, prioridades e tem a intenção de formalização do ensino, sendo, muitas vezes, responsável pela diferença entre o que um sujeito pode aprender em relação ao outro, sendo possível perceber, nos séculos XVI e XVII,

uma forma de currículo que previa o que determinado grupo social iria aprender. Goodson (2008, p. 33) afirma que:

[...] para currículo, o único significado que foi desenvolvido, portanto, logo que se constatou o seu poder para determinar o que devia se processar em sala de aula, descobriu-se um outro: o poder de diferenciar. Isto significa que até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava “mundos” diferentes através do currículo a elas destinados.

O viés da escolha de disciplinas, matérias ou conteúdos escolares determinados pelo currículo é um tipo de seleção realizada desde o século XVI, como afirma Goodson, e esses currículos são construídos a partir de determinadas realidades sociais e culturais.

As raízes que o termo currículo traz, ainda podem ser percebidas hoje, e muitos elementos estão presentes na concepção geral sobre currículo, assunto muito debatido e refletido que pode, segundo Sacristán (2000, p. 14), ter algumas imagens:

o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a concepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia de professor; o currículo também foi entendido, as vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

As concepções de currículo que se tem hoje carregam, em si, um pouco de cada uma dessas imagens e acabam por ser aceções atuais sobre currículo.

A escola ou instituição de ensino apresenta concepções filosóficas e sociais que vão perpassar pelo currículo, seja ele como forma de conteúdos ou de metodologia a ser utilizada pelos professores.

As concepções sobre currículo aqui apresentadas estão baseadas nos autores Coll (1999) e Sacristán (2000), e ambas levam em conta o currículo como um meio de concretizar os fins culturais e sociais das escolas ou instituições de ensino, bem como a ideia do crescimento pessoal dos sujeitos envolvidos.

Coll (1999, p. 45), traz o seguinte horizonte sobre o que é currículo em sua escrita:

Em resumo, entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar.

Coll entende o currículo como um projeto educativo que traz consigo algumas determinações do que, como e quando ser ensinado, porém, ele entende que o “Projeto Curricular” que acaba por chamar o currículo inclui tanto aspectos curriculares escritos como os objetivos e conteúdos e também os aspectos de instrução, como aqueles relativos a como ensinar.

Corroborando as ideias de Coll, Sacristán (2000, p. 16) traz que:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Seja o currículo chamado de projeto curricular por Coll ou projeto de cultura, como uma função apontada por Sacristán, o que podemos perceber é a presença de uma parte pré-determinada ou escrita, onde estão presentes as instruções de o que, como e quando ensinar e de que maneira avaliar e uma parte aberta, que não há instruções. Essa parte aberta do currículo fica a critério do professor, de como ele atua, de que maneira ele percebe seus alunos, como acontece o processo de ensino, enfim a percepção e atuação docente de cada sujeito.

Além dos professores, tem-se a instituição de ensino que, através de seu currículo, tem posição seletiva ao tipo de assunto a ser ensinado e acaba por modelar seus currículos. Sacristán (2000, p. 17) afirma:

As modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação. A formação profissional paralela ao ensino secundário segrega a coletividade de alunos de diferentes capacidades e procedência social e também com diferente destino social, e tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num e noutro tipo de educação.

Pode-se, então, ver que a predeterminação de um currículo pode acabar por selecionar os alunos que ingressarão nele dentro de suas capacidades e procedência social, sendo um instrumento que pode integrar ou selecionar os sujeitos.

Para que esse instrumento não acabe sendo uma forma de seleção muito rigorosa que acabe por excluir os sujeitos, é pertinente pensar com Coll (1999, p. 48), quando ele afirma que “como projeto educativo que é o Projeto Curricular contrasta com a prática pedagógica e tem que estar permanentemente aberto às modificações e correções derivadas desse contraste”.

É possível ter um currículo estático onde as determinações de conteúdo, metodologia e avaliação estão fixas e imutáveis, delineando o perfil da instituição ou modalidade de ensino. Porém, pode-se ter outra postura, que considera ser a primeira visão não tão eficaz:

A segunda postura, ao contrário, renuncia ao propósito de unificar e homogeneizar o currículo em benefício de melhor adequação e maior respeito às características de cada contexto educativo particular, concebendo o Projeto Curricular como algo indissociável do desenvolvimento do currículo (COLL, 1999, p. 61).

A busca por um currículo que se desenvolva através de um projeto curricular que respeite as características dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é um caminho longo, pois o currículo ou projeto curricular é pensado por professores, coordenadores e gestores de instituições de ensino e, como dito no início do capítulo, são muitas as concepções acerca do tema “currículo”.

Essa seleção curricular feita através de conteúdos, que pode ser vista como uma seleção particular de cultura, pode acontecer, conforme Sacristán (2000, p. 19), da seguinte maneira:

Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem em seguida à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos, pertencentes a diferentes âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia, etc. – esta é a primeira acepção e a mais elementar. Mas a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí, embora se faça através dela, e, por isso mesmo, nos níveis de ensino obrigatório, também o currículo estabelecido vai logicamente além das finalidades sugeridas, diretrizes e componentes que colaboram para definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global de educação para alunos.



Está intrínseco, nesse pensamento, que se tem claro quando se estipula, num currículo, o tipo de formação que o aluno terá ao concluir o ensino obrigatório ou o curso escolhido, pois a construção de um plano curricular leva em conta o tipo de cultura e conhecimentos que serão desenvolvidos.

Parafraseando Sacristán (2000), os currículos tendem a recolher, buscar e encontrar muitas pretensões educativas dentro de uma modalidade e o currículo não deve se esgotar em seus conteúdos estritamente, porém, em determinados níveis de ensino, isso acaba acontecendo.

Quando existem padrões a serem seguidos ou mesmo obrigatoriedade de formação, o currículo se resume em uma lista de conteúdos a serem seguidos e concluídos para que tal formação seja considerada completa.

Assim se conclui que: “o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de tudo, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

## **2.1 Adaptações Curriculares: algumas concepções**

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p. 25).

O currículo e suas (in)definições, tratado no capítulo anterior, proporciona a compreensão acerca da existência de currículos fechados que levam em conta apenas listas de conteúdos a serem vencidos em um determinado período de tempo, porém, também se percebe que alguns pensadores colocam o currículo como algo maior do que uma lista de conteúdos.

Entende-se o currículo como o documento que prevê o quê, como e quando ensinar e como avaliar, o que foi ensinado (COLL, 2012). Portanto, é nessa perspectiva que a concepção de currículo é encarada neste trabalho, buscando

compreender que, além do que está estipulado em um plano curricular, como conteúdos, temos outros componentes que complementam tal currículo.

Esses pressupostos trazidos por Coll levam à reflexão de que caminham juntos, pois, quando se pensa no que ensinar, está se pensando em pré-requisitos, levando em consideração o nível de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, enfim uma elaboração do que é necessário para que ele siga em frente.

O “como” e o “quando” ensinar estão intimamente ligados a metodologias, a condições que o professor encontra para desenvolver, em certo período de tempo e na lógica que for mais bem organizada, os conteúdos necessários para a formação, através de sua percepção sobre seus alunos.

Como avaliar também faz parte do currículo, isso vai depender muito de como e quando foram trabalhados os determinados conteúdos para que haja uma avaliação coerente, com mais ou menos informações, com mais ou menos tempo, assim, buscando-se uma avaliação que consiga demonstrar o que foi aprendido ou não.

Nesse viés de currículo, pode-se, então, estar pensando em adaptações, mas adaptações para quem? Adaptações relativas às necessidades das pessoas com deficiência/NEE que estão incluídas no ensino regular.

O ensino regular, aqui, é delineado desde a Educação Básica até o Ensino Superior, pois fazem parte desse nível de ensino os alunos público-alvo da Educação Especial segundo orientações da Política Nacional de Educação Especial de 2008, que os define como:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 15).

Assim, configura-se para quem está sendo discutida a questão das adaptações curriculares aqui apresentadas, sejam elas necessárias na Educação Básica ou na Educação Superior, pois a Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), “[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades [...]”.

As definições sobre adaptações curriculares que serão aqui apresentadas sempre foram pensadas e refletidas no âmbito da Educação Básica, porém, com as políticas e ações afirmativas e as políticas de inclusão educacional, os alunos público-alvo da Educação Especial estão chegando às instituições de Educação Superior, o que leva a pensar que se as adaptações foram pensadas para um nível de ensino, agora podem ser levadas em conta também no nível da Educação Superior.

Encontra-se, na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a premissa sobre o assunto, trazendo a seguinte redação: “Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.”

Logo, sendo a Declaração de Salamanca um documento internacional do qual o Brasil é signatário, pode-se, então, em legislação específica perceber que esse objetivo se mantém no Art. 59, incisos I e II da LDBEN 9394/96:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;  
 II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996).

Com esses dois incisos, se pode refletir acerca das necessidades de cada sujeito dentro de uma sala de aula, principalmente quando o aluno apresenta alguma deficiência/NEE, buscando o sucesso de seu processo de inclusão educacional através da aceitação das diferenças e principalmente do respeito a elas.

Essa deferência está intrínseca quando se trata de “atender as suas necessidades”, pois, quando alguém possui, por exemplo, uma limitação motora, não se deve propor a ele que realize atividades fora de seus padrões, ou seja, não se pode ensinar algo que não será possível que realize sozinho.

Nessa perspectiva, então, é que se busca adaptar os currículos aos sujeitos que necessitarem.

Na busca em alcançar as determinações legais da LDBEN 9394/96, em 1997, o MEC lança a introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a seguinte justificativa:

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p. 14).

Com base nessa diretriz sobre a necessidade de se estabelecer Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998 são lançados os PCNs referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, bem como os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*.

Os PCNs que tratam das adaptações curriculares trazem, em sua apresentação, uma aceção sobre a atenção à diversidade:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidade (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas (BRASIL, 1998, p. 13).

A necessidade de se atentar para a diversidade de alunos com características diferentes e, principalmente, pela presença, nas salas de aulas regulares, de alunos com deficiência/NEE tornou-se imperativo pensar em adaptações curriculares que são concebidas no documento como:

[...] estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15).

Os PCNs (BRASIL, 1998), afirmam que as adaptações curriculares não acontecem individualmente, apenas entre professor/aluno; elas devem envolver três níveis:

- no âmbito do projeto pedagógico, contemplando o currículo ou plano curricular, focalizando, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer em nível da sala de aula e em nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno.

- no currículo desenvolvido na sala de aula, visando tornar possível a real participação do aluno e a sua aprendizagem no ambiente da escola regular, inclusive organização do tempo, metodologia utilizada pelo professor e avaliações flexíveis.

- em nível individual, enfocando a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete ao professor o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. As adaptações têm o currículo regular como referência básica, devendo ser adotadas formas progressivas para adequá-lo, norteando a organização do trabalho conforme as necessidades do aluno (adaptação processual).

Os PCNs datam de 1998 e trazem as primeiras ações para a adaptação curricular aos alunos com deficiência/NEE, porém, em 2000, o MEC lança o projeto “Escola Viva”:

Visando atender a necessidade de programas de formação e suporte técnico-científico aos professores que garanta o acesso, a permanência e um ensino de qualidade aos alunos nas salas do ensino regular, a Secretaria de Educação Especial distribuiu para todos os estados brasileiros um conjunto de materiais que compõem o Projeto Escola Viva. Esta coletânea, recentemente reeditada, contém cinco cartilhas<sup>5</sup> e duas fitas de vídeo que devem ser utilizadas nos programas de formação de professores e pesquisas educacionais (BRASIL, 1998).

Aqui, foram citadas as cartilhas de número cinco e seis, que tratam das adaptações curriculares de grande e pequeno porte. Esses documentos trazem como conceito de adaptações curriculares: “Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12658%3Aprojeto-escola-viva&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12658%3Aprojeto-escola-viva&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860)>. Página do MEC onde foi encontrada a informação sobre o que é o projeto “Escola Viva”. São citadas 5 cartilhas, sendo disponíveis para *download* apenas quatro fascículos. Nas cartilhas 5 e 6, estão apresentadas as adaptações curriculares de grande e pequeno porte respectivamente.

favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2000, p. 8, fasc. 5).

Essas cartilhas, voltadas à formação de professores, denotam a importância e classifica as adaptações curriculares como:

**Adaptações curriculares de grande porte ou adaptações significativas:** compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática. É necessário enfatizar também que sempre se deve adotar, no estudo de caso, critérios que evitem adaptações curriculares de grande porte desnecessárias, especialmente as que implicam em supressão de conteúdos, eliminação de disciplinas, ou de áreas curriculares complexas.

De maneira geral, as adaptações curriculares de grande porte serão úteis para atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização. (MEC/SEESP, 2000, p. 11 e 12 fasc. 5)

**Adaptações curriculares de pequeno porte ou adaptações não significativas (atribuições e responsabilidade dos professores):** que especificamente as ações que cabem a nós, professores, realizar para favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes em nossas salas de aula. São modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos (BRASIL, 2000, p. 8, fasc. 6) [grifos meus].

Essas orientações acerca das adaptações de grande e pequeno porte, veiculadas em 2000, chegam a fim de clarear os objetivos dos PCNS sobre as adaptações curriculares, sendo, como cita o MEC, cartilhas que subsidiam a formação de professores, ou seja, que ensinam ou mostram o que são e como realizar as dimensões propostas anteriormente, nos PCNS de 1998.

Além dos documentos e materiais disponibilizados pelo MEC, tem-se muitos autores que escrevem sobre as adaptações curriculares, dentre eles, Carvalho (2006) traz a seguinte definição de adaptações curriculares:

Entenda-se por adaptações curriculares as modificações realizadas pelos professores, espontaneamente, e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno. Quando se fala de adaptações curriculares está se falando de planificação e de atuação do docente e não da organização de um outro currículo, muito empobrecido pela errônea suposição da impossibilidade do aluno aprender.

As adaptações curriculares tem, ainda, a característica de um continuum, no qual, num extremo, estão as mudanças que, intuitivamente, o professor introduz em sua prática pedagógica e, no outro, as modificações mais

significativas seja nos objetivos curriculares seja na metodologia didática (MANJÓN, 1995 apud CARVALHO, 2006, p. 82- 83).

Carvalho aponta em sua citação as condições para que se possa compreender as ações para uma possível adaptação curricular, que ultrapassa a lista de conteúdos, necessita muito mais de organização, desde o espaço físico até a percepção do professor.

Glat e Oliveira (2003, p. 11) trazem, também, um conceito acerca das adaptações curriculares:

Para atender às diversidades de que falamos, há a necessidade de “adaptações” do currículo regular, envolvendo modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na temporalidade e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos, em relação à construção do conhecimento.

A adaptação curricular dentro das perspectivas das autoras ultrapassa os documentos ou determinações, estão ligadas propriamente à aprendizagem do aluno com deficiência/NEE que está incluído no ensino regular, busca uma construção de conhecimentos dentro das possibilidades apresentadas por esses sujeitos, sem jamais subestimá-los.

Beyer (2010, p. 69-70) traz a seguinte reflexão acerca das adaptações curriculares:

Pode-se pensar, assim, na formulação do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais numa base comum aos demais alunos, já que o princípio da educação inclusiva não é alijar ninguém das condições gerais de progressão escolar. O currículo não sofre alteração fundamental, porém as características dos alunos com necessidades especiais são, sem dúvida, levadas em conta.  
[...] pode-se divergir da ideia de que para alunos com necessidades especiais deve haver um currículo especial, ou significativamente diferenciado do currículo geral. No entanto, podem ou devem haver determinadas diferenciações, quando o aluno não mostrar condições de progressão escolar, ou para completar o nível de ensino com o domínio dos conteúdos propostos.

A ideia de Beyer faz pensar sobre a necessidade de realização de adaptações curriculares aos alunos com deficiência/NEE, ficando claro que, quando necessárias, elas devem ser pensadas e realizadas, mas é imprescindível levar-se em conta o quanto deve ser adaptado, o quanto deve estar diferenciado esse currículo dos demais.

Essa reflexão do “quanto” vai-se adaptar para este ou aquele aluno é um processo bastante amplo em que se faz indispensável a participação de todos os envolvidos, no caso da escola básica, teremos o professor, a coordenação pedagógica, o professor de Educação Especial (quando a escola dispuser desse profissional).

Na Educação Superior, o professor poderá buscar orientações juntos aos coordenadores de curso ou ao Núcleo de Acessibilidade da instituição (se existente).

Mais que as adaptações curriculares propriamente ditas, é importante salientar a colocação sobre as características individuais de cada sujeito com deficiência/NEE quando se pensa em inclusão educacional, pois, ao se respeitar essas características, busca-se uma aprendizagem que seja significativa para esses sujeitos a fim de que tenham uma formação adequada e com possibilidades de atuação.

Ao pensar em currículos adaptados e não apenas diminuídos, cita-se Moreira e Baumel (2001, p. 10):

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas curriculares articuladas ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade. Para TORRES SANTOMÉ (1996), existe a necessidade de um planejamento curricular calcado na análise das situações sociais e educativas e de seus problemas mais urgentes para que o enfrentamento da situação ocorra.

Nesse sentido, é necessário pensar que o processo de adaptações curriculares não é simples e nem deve ser simplificado.

Ele vai depender da reunião de professores, gestores, do próprio aluno, familiares e demais apoios técnicos que possam vislumbrar uma proposta que realmente adapte o currículo às necessidades especiais que esse aluno apresenta, lembrando sempre o fato de não reduzi-lo.

Quando se fala em adaptações curriculares logo se pensa em conteúdos desenvolvidos, e estes estão presentes nos cursos de graduação, assim, é pertinente citarmos Hass (2010, p. 166):

Ao pensarmos em cursos, imediatamente nos remetemos aos currículos. As propostas das matrizes curriculares devem considerar diretrizes curriculares



nacionais e, mais que isso, demonstrar claramente o percurso formativo, sua concepção e o perfil esperado do egresso. Enfim, que espécie de cidadão e profissional se pretende formar. Há sempre a expectativa de que, em se estabelecendo a matriz curricular, a identidade do curso esteja clara.

Desse modo, se pode compreender que as adaptações curriculares devem ser pensadas e discutidas com todos os interessados na busca de manter-se a identidade do profissional que será formado nessa configuração curricular adaptada ou não.



### 3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: A CONSTITUIÇÃO CURRICULAR

A função social da Educação Superior, ou seja, das universidades, está intimamente ligada ao currículo oferecido em seus cursos de graduação e pós-graduação, sendo a graduação o foco desta pesquisa.

Pode-se pensar desta forma:

O que justifica a universidade é a busca e o cultivo do saber, a formação de seres humanos que a todo o momento possam inserir-se de modo crítico, rigoroso e criativo na existência social, no mundo do trabalho e contribuir para transformá-los, para superar a realidade, a sociedade existente, o saber instituído. É a formação de intelectuais, pessoas que, ao mesmo tempo, interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, e que assumem dimensão social e política da pesquisa. A universidade se faz ela mesma à medida que responde, academicamente, aos desafios que a humanidade, as nações, os grupos e as pessoas lhe apresentam, interroga e busca o sentido de si mesma, da natureza e da existência humana em sua dimensão social e pessoal, e afirma-se concretamente como instituição por excelência da cultura, da crítica, do pensamento, do trabalho intelectual, da formação humana, da criação e da invenção e novas ideias e formas de existência (COELHO, 2005, p. 55).

A estruturação dos currículos nos cursos de graduação nas universidades é influenciada por diferentes princípios de construção e leva em conta a realidade social e cultural (GOODSON, 2008).

Para Cunha (2006, p. 28), ainda está muito presente, nessa construção curricular, a influência da concepção positivista:

Nesse nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. A ideia que sustenta essa concepção afirma que, primeiro, o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade.

A concepção positivista de currículo apresentada por Cunha (2006) traz a ideia tradicional de currículo, que busca a padronização de uma formação, que visa chegar ao final de um curso de graduação com perfis profissionais delineados e desejados pelo curso e pela instituição.

A instituição ou curso que busca, através dos conteúdos elencados em seu currículo, formar um profissional previamente delineado, geralmente tem como

método formativo aulas expositivas nas quais o aluno passa horas ouvindo o professor, copiando conteúdos.

Essa “ideia tradicional de currículo também induz à perspectiva de que o profissional é formado na universidade e deve sair pronto, com toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho” (CUNHA, 2006, p. 28-29).

As instituições de Educação Superior e os cursos de graduação não devem manter-se nessa linha tradicional de currículo, pois:

Definir uma política de graduação, um projeto de formação, um currículo não significa, porém, estabelecer modos uniformes de “pensar” e de “agir”, nem impor formas homogêneas de ver a instituição e de realizar o ensino, a pesquisa e a administração acadêmica. Esses verdadeiros “uni-formes” em geral são modos de não pensar, de não agir, de encaminhar as pessoas para a obediência, o cumprimento das determinações hierárquicas, a operacionalização e a instrumentalização da universidade, do ensino, dos cursos e dos currículos. Mais do que garantir a presença de determinados saberes e matérias nos currículos, por exemplo, é preciso sobretudo perguntar qual o sentido do currículo e da presença desses saberes e matérias na formação dos estudantes (COÊLHO, 2005, p. 74).

Pode-se constatar que é necessária a existência no currículo, de elementos balizadores na formação dos estudantes da Educação Superior. Porém, acima dessa premissa, é imperativo pensar a forma como esse saber necessário chega até estes estudantes. De que forma estará contribuindo para que a formação desse profissional aconteça de maneira satisfatória e coerente sobre o que se pensa ser o papel da universidade?

Apesar da necessidade de se refletir sobre um currículo que leve em conta qual é o sentido dos conteúdos ministrados ou estipulados para os estudantes da Educação Superior em seus cursos de graduação, Cunha (2006, p. 31), traz a seguinte fala:

[...] é muito difícil fazer o discurso da indissociabilidade com a lógica curricular tradicional. Já não é possível tratar as reformas de currículo retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

Faz-se necessário a busca por um projeto curricular menos tradicional, que busque uma formação pautada na prática e no desenvolvimento de sujeitos críticos e pensantes, formando-se, assim, profissionais com uma atuação além de tecnicista.

Cunha (2006), traz em seus estudos, as contribuições de Bernstein (1988) que tratam de análise de currículo e de prática pedagógica, sendo importante destacar que são apresentados dois tipos de currículo por esse autor: o currículo do tipo *coleção*, em que são definidos conteúdos com estruturas fechadas e o currículo do tipo *integração*, que não apresenta limites entre os conteúdos, mas este último é um tipo de currículo considerado fraco pelo autor.

Entretanto Cunha (2006, p. 34), contradiz a ideia de Bernsntein (1988), pois, para a primeira, o currículo do tipo integração suscita formas de interlocução entre os atores, algo que no currículo *coleção* não se pode visualizar.

Nos cursos universitários que trabalham com conhecimentos com maior valor de mercado, há uma forte tendência do predomínio do currículo *coleção*, conforme a investigação de Leite e Cunha (*ibidem*). Já naqueles que compõem o espectro das semiprofissões, há uma tendência de, mesmo com a estrutura do currículo coleção, aproximam-se das características do currículo *integração*. É aí que se situam com mais probabilidade, por exemplo, algumas formas de experiências interdisciplinares, como a organização curricular por temáticas ou por projetos.

Para além do tipo de currículo que se apresenta nos cursos de graduação, tem-se presente a ação docente, que, provavelmente, contribuirá metodologicamente para a operacionalização de um currículo de coleção ou integração. Porém, cada curso de graduação terá seu corpo docente e discente, que irão vivenciar diferentes projetos de currículos, os quais, em sua grande maioria, transcrevem-se na forma de coleção, na forma tradicional.

Concluí-se com as palavras de Coêlho (2005, p. 76):

O que poderá fazer a diferença na ação dos professores, no processo de formação dos estudantes e, portanto, na realização do novo currículo, é a reflexão, o debate, a construção do projeto de formação, da proposta curricular, á medida que esse processo pode e deve ser profundamente educativo para docentes e discentes, levá-los a modificar suas ideias, concepções e prática, enfim, a se produzirem como outros, a conferirem um outro sentido ao trabalho de busca do saber, de ensinar e de aprender.



## 4 DO PRINCÍPIO DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

[...] o processo educativo, desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens, do modo de ser natural dos animais (SEVERINO, 1992 apud CARVALHO, 2004, p. 19).

Ao se falar em educação para todos, primeiramente, se deve remeter ao termo educação, e o que é Educação?

Educação é uma prática antiga, exercitada desde o surgimento do homem, que antecede o pensamento pedagógico. Essa educação era baseada no exemplo dos mais velhos, na valorização das experiências e no passar de geração para geração os conhecimentos e costumes de determinada cultura.

Na comunidade primitiva, a educação era confiada a toda comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia (GADOTTI, 2003), ou seja, uma educação essencialmente prática, onde o que sabia ensinava, porém, a forma de aprendizagem era ação direta de quem sabia e praticava sobre quem estava sendo ensinado.

Essa educação, como diz Gadotti, era uma educação para todos, sendo a escola a aldeia e todos os seus moradores estavam envolvidos no processo de aprendizagem das crianças.

Porém, a educação evoluiu e passou a fazer uso do pensamento pedagógico como base, e este foi, por muito tempo, orientado por diferentes tendências religiosas, o que pode se perceber nas ideias que Gadotti (2003, p. 22-23) traz:

Esse *tradicionalismo pedagógico*, porém, é orientado por tendências religiosas diferentes: o *panteísmo* do extremo oriente, o *teocratismo* hebreu, o misticismo hindu, o *magicismo* babilônico.

Essas doutrinas pedagógicas se estruturaram e se desenvolveram em função da emergência da sociedade de classes. A escola como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada.

Esse tipo de escola foi, por muito tempo, espaço de segregação, sendo o local ideal para os filhos de famílias nobres ou daqueles que “mereciam estar nelas”.

Entretanto, houve uma mudança nesse panorama histórico no momento em que a burguesia ascende e começa a ter, segundo Saviani (2000, p. 39) “[...] um fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, como veremos, formalista, de uma igualdade formal.”

Nessa “igualdade formal”, parafraseando Saviani, vem a se estruturar a pedagogia da essência, tornando a burguesia uma classe dominante que logo no século XIX vem estruturar os sistemas nacionais de ensino, e essa escola é para todos.

Escolarizar todos os homens era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2000, p. 40).

A partir dessa ascensão da burguesia, a escola tradicional e a pedagogia da essência já não servem mais e busca-se, então, uma proposta de pedagogia da existência, que traz, como tema central, a igualdade entre os homens:

[...] o que é a pedagogia da existência senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2000, p. 40-41).

Essa citação de Saviani retoma a idade antiga na Grécia e faz pensar em uma educação que buscava atender a todos, levando a formação para todos como forma de proporcionar um espaço de politização e aprendizagem a sujeitos diferentes em sua essência, porém, iguais em seus direitos.

O tempo passou e muito se fez em relação aos direitos do homem, na busca por uma sociedade mais paritária e menos injusta. Assim, em 10 de dezembro de 1948, é proclamada, pela resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, trazendo, em seu Art. 1º, a sua principal crença quando afirma que “todas as pessoas nascem livres e iguais em



dignidade e direitos” (ONU, 1948). Pode-se inferir de antemão que se a premissa da Declaração é a igualdade, o direito à educação é um dos direitos a serem exercidos pelo homem.

Buscando ainda na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), encontra-se, em seu Art. XXVI, a especificação quanto à educação, nesse documento, apontada como instrução:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Fica oficializada, através dessa Declaração, o direito que temos todos ao mínimo grau de instrução ou de educação como um direito universal; não fica específico que tipo de instrução, mas de que forma ela pode ser transmitida, pois busca-se, desde então, um fortalecimento no que tange aos direitos e respeito à diversidade.

Anos após, mais precisamente em 9 de março de 1999, em Jomtien, na Tailândia, esse preceito é novamente tomado, agora através da construção de uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Claro está que, apesar de existir uma Declaração Universal que versa sobre todos os direitos dos seres humanos, a educação ainda não teria sido totalmente contemplada. Então, a necessidade da construção de uma nova declaração agora específica sobre “Educação para todos” fez-se presente.

A partir dessa necessidade, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), ou também chamada *Declaração de Jomtien*, foi promulgada e tem como principal função trazer um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

O artigo terceiro dessa Declaração (1990) é onde se encontra a real colocação do “todos” e, dentro desse artigo, é possível localizar as pessoas com deficiência/NEE:

## ARTIGO 3

## UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQÜIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

**5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990) [grifo meu].**

A premissa da educação para todos leva em conta, além das minorias culturais e das pessoas em condições socioeconômicas desfavorecidas, o grupo de sujeitos com deficiência/NEE. Seus direitos são entendidos como universais e devem pressupor a igualdade de acesso ao sistema educativo, tornando-se parte integrante e não mais aparte deste.

Essa busca pela legitimação da educação para todos, especificamente da busca pelos direitos à educação das pessoas com deficiência/NEE, é legitimada através de Declaração de Salamanca, de 1994, que traz sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado na declaração para definir o público ao qual ela se destina em específico: "Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade." (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994) étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade." (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994).

Um dos princípios básicos sobre a educação desses sujeitos está escrito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na sua introdução, no item 4, trazendo algumas proposições importantes de estarem aqui citadas:

4. A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade – “uma medida serve para todos” – relativa à educação.

As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.

Pode-se refletir sobre uma proposta de educação que busca compreender e aceitar as diferenças, que busca ser igualmente para todos, sejam eles sujeitos ditos “normais” ou sujeitos com deficiência/NEE, através de uma pedagogia centrada no aluno.

Esse é um dos princípios importantes que a Declaração de Salamanca traz para que os países dela signatários, como é o caso do Brasil, ou seja, a busca por efetivar uma educação com equidade.

No Brasil, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9394/96, que já busca trazer em suas determinações algumas das ações propostas nos documentos das Declarações: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. Por fim, essa legislação retoma a Constituição Federal de 1988 e traz, em específico, um capítulo destinado à educação de pessoas com deficiência/NEE, que são tratadas, aqui, como público da modalidade de ensino denominada “Educação Especial”, sendo este o capítulo V, Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013]<sup>7</sup>.

Na LDBEN 9394/96, encontra-se uma primeira e oficial definição para educação especial. Porém, outras mais serão encontradas e publicadas. Pode-se citar outra definição para Educação Especial segundo a Política Nacional de Educação Especial de 1994, que traz, em sua redação, o seguinte texto:

O papel da educação especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

Mas, como o discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas, alguns segmentos da comunidade permanecem a margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos que lhes garantam o exercício dos direitos e deveres. As pessoas portadoras de deficiência e de condutas típicas estão nesse caso. Geralmente consideradas como “desviantes”, têm uma história de lutas em prol de seus direitos à vida e à felicidade. Embora com outras características, o grupo de portadores de altas habilidades (superdotados) também tem necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994, p. 9).

Seguindo uma linha crescente de pensamentos, ainda se tem mais uma definição sobre o que é Educação Especial, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Em seu capítulo VI, há a seguinte definição:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

A definição de Educação Especial presente na Política Nacional de 1994 é a que mais se aproxima da definição de uma escola para todos trazida por Saviani (2000, p. 40-41), citada anteriormente, em que se coloca a escolarização, a educação como meio de consolidar a democracia.

Apesar de se pensar em uma educação para todos desde a antiga Grécia, a parcela de sujeitos definidos como pessoas com deficiência ficava à margem da educação formal.

---

<sup>7</sup> A redação da LDB foi alterada, adequando-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Não apresenta número de páginas.

Os recortes de definições acerca da Educação Especial mostram que ela é responsável pela educação dessa parcela da sociedade que é possível identificar, aqui, como a que agrega as pessoas com deficiência/NEE, população que, por muito tempo, ficou sem acesso ao processo de escolarização ou atendimento educacional, o que se pode constatar nas palavras de Mazzotta (2005, p. 16):

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido e avaliado. “As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores.”

Ponderando os pensamentos acerca da Educação Especial e do atendimento educacional aos sujeitos com deficiência/NEE, verifica-se, também, uma grande evolução. Referencia-se Mazzotta (2005, p. 17):

Assim, somente quando o “clima social” (estou entendendo por clima social o conjunto de crenças, valores, ideias, conhecimentos, meios materiais e políticos de uma sociedade de um dado momento histórico) apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas.

Esse panorama foi construído inicialmente na Europa e espalhou-se para o resto do mundo. Esse movimento refletiu-se em mudanças de atitudes que acabaram se efetivando em medidas educacionais, levadas da Europa para Estados Unidos e Canadá, e para outros países até chegar ao Brasil.

Essa educação para todos chega ao Brasil através de instituições especializadas, como mostra a história. Mazzotta traz a informação de que as iniciativas de criação de escolas especiais acontecem na década de cinquenta do século XIX, sendo que:

Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (MAZZOTTA, 2005, p. 28).

Em 1857, logo três anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, é criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos é, hoje, chamado de Instituto Benjamin Constant – IBC.

Inicia-se, então, a escolarização dos sujeitos com deficiência e, além desse processo de institucionalização da época imperial, percebe-se que, na primeira metade do século XX, já havia instituições de atendiam a alunos com deficiência mental. Mazzotta mostra que:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2005, p. 31).

Além dessas instituições em âmbito nacional, acontecem as iniciativas oficiais quanto à educação de pessoas com deficiência/NEE.

Nos anos 60, pela primeira vez, é citado, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4024, de 1961, que a educação dos “excepcionais”, como eram denominados na época, deve enquadrar-se no sistema geral de educação.

A Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, trazendo, em seu artigo 9º, a seguinte redação: “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação.” (BRASIL, 1971, sem página).

Ainda nos anos 70, uma emenda à Constituição Brasileira trata do direito da pessoa deficiente, assegurando-lhes a melhoria de sua condição social e econômica em relação à educação especial gratuita.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 traz no artigo 205 “a educação como direito de todos e dever da família e do Estado” (BRASIL, 1988, sem página), para que as pessoas possam desenvolver-se e estarem preparadas para o trabalho e exercício da cidadania.

A Constituição Federal de 1988 é um grande marco histórico quanto aos direitos e deveres dos cidadãos do país e foi aprovada no final dos anos 80.

Na década de 90 do século XX, inicia-se o movimento de inclusão escolar, que ratifica a educação para todos da Carta Magna. Essa inclusão deverá acontecer em ambientes únicos e não mais em escolas especializadas. Já é possível percebê-lo na Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), em seu artigo 55, “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990), não ressaltando condição especial nenhuma.

Além desses documentos legais brasileiros, outros documentos de âmbito internacional dessa década marcaram o movimento de inclusão escolar, sendo apresentados de maneira cronológica. Eles influenciaram o país a realizar a inclusão de maneira geral a fim de identificar as definições acerca do termo “educação especial”.

O primeiro desses documentos internacionais, já citados anteriormente, que abre a década com as ideias de educação para todos no sentido de inclusão é a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990, trazendo vários objetivos que visam à equidade em educação. Dentre eles, o que vem contribuir para esse processo de inclusão está presente no Art. 3º: universalizar o acesso à educação e promover a equidade. O Art. 5º traz a seguinte proposição:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (JOMTIEN, 1990).

Ainda nos anos 90, mais precisamente em 1994, tem-se a Declaração de Salamanca, também já mencionada no início deste texto, originada da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca. Essa declaração abrange princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.

A Declaração inicia com a retomada de todas as declarações que abordam a educação para todos, inclusive cita a Declaração Mundial dos Direitos Humanos de 1948, que já informava sobre o direito de todos os homens à educação.

Os principais ideais dessa Declaração são:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (JOMTIEN, 1990).

Nessa perspectiva, irão se organizar os sistemas de educação, as ações governamentais em prol da inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais ou educativas especiais. Elas que terão cada vez mais o direito de estarem em uma mesma sala de aula que outros estudantes que não apresentam deficiência.

É possível dizer que nasce, com essa Declaração, um movimento internacional a favor da educação inclusiva, cujo conceito de escola inclusiva trazido na Declaração de Salamanca (1994) é:

[...] o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Dessa forma, a inclusão, de maneira geral, vai abrangendo o país e outras ações, legislações e políticas de âmbito nacional que vêm buscando minimizar as barreiras ao acesso de pessoas com deficiência/NEE, como o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e o Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Além dos movimentos nacionais e internacionais para a inclusão de pessoas com deficiência/NEE, acontece em Durban, em 2001, a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que dá origem ao documento chamado Declaração e Programa de Ação de Durban.



Após a Declaração de Durban, inicia-se um movimento em favor da prática de Ações Afirmativas que busquem minimizar as desigualdades, sendo que o termo “Ações Afirmativas” aparece, pela primeira vez, segundo Medeiros (apud SILVÉRIO; MOEHLECKE, 2009, p. 56):

[...] num decreto presidencial, a *Executive Order* 10.925, de 6 de março de 1961, com a assinatura do então presidente norte-americano John F. Kennedy, mas só ganhou um conteúdo definido a partir das conclusões da Comissão Nacional sobre Distúrbios Cívicos (*National Commission on Civil Disorders*), conhecida como Comissão Kerner, criada no final dos anos 1960, com o propósito de estudar os motivos dos conflitos raciais que então explodiam nas grandes cidades dos Estados Unidos. Uma das conclusões apontava para a necessidade de se criar “estímulos especiais” que ajudassem a promover a população negra. Não tardou para que o conceito se estendesse não apenas a outras minorias, como hispânicos, indígenas e asiáticos, mas também às mulheres.

Nesse sentido, se pode pensar as Ações Afirmativas como a recuperação de algo perdido no tempo, pensar em alguma forma de compensação pelo tempo de exclusão dentro de uma sociedade no sentido de acesso a determinados espaços.

No Brasil, atualmente, existem muitos movimentos que buscam formas de equidade de condições e participação. Dentre elas, cita-se o acesso à formação para o mercado de trabalho. Assim, buscaram-se informações sobre o primeiro indício de Ações Afirmativas legalmente propostas no país, segundo Moehleck (2002, p. 204):

O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS, 1999, p. 222). Entretanto, tal lei não chega a ser elaborada. Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma ação compensatória, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação.

Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam.

Como afirma Moehleck, na citação acima, as reivindicações continuam e vão sendo buscadas através da própria Constituição Federal de 1980, que aponta, em seu Art. 7º, a proteção do mercado de trabalho para a mulher. Além disso, no seu Art. 37, estabelece que a lei reserve percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência.

As Ações Afirmativas após a Constituição Federal de 1988 foram sendo, aos poucos, promulgadas em alguns setores, como o mercado de trabalho e a educação, sendo a grande maioria referente à reserva de vagas ou “cotas” para determinados públicos, entre eles, as pessoas com deficiência/NEE.

Quanto ao Ensino Superior, os primeiros registros de Ações Afirmativas e reserva de vagas, como mostra Moehleck (2002, p. 209), foi:

No âmbito do ensino superior, a primeira lei com esse perfil foi aprovada no Rio de Janeiro e entrará em vigor a partir da seleção de 2002/2003. Por meio de lei estadual, foi estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais sejam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio – Sade. Essa medida deverá ser aplicada em conjunto com outra, decorrente de lei aprovada em 2002, a qual estabelece que as mesmas universidades destinem 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos. No Paraná, o governo estadual regulamentou uma lei que garante três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros da comunidade indígena da região, a entrar em vigência também em 2002.

Com a crescente repercussão das Ações Afirmativas no Ensino Superior, que teve início em 2002/2003, a UFSM, em 2007, instituiu seu Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Esse programa traz como uma de suas considerações a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no País, especialmente aos afro-brasileiros, alunos oriundos das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas.

Essa resolução busca acompanhar o processo de democratização do Ensino Superior no Brasil e acaba dando início, na realidade local e pública, ao acesso das pessoas com deficiência/NEE ao Ensino Superior, tornando a UFSM um espaço onde se desenrolam Ações Afirmativas com vistas à inclusão educacional, visto que a escola básica já era definida desde a Declaração de Salamanca.

No Art. 4º da Resolução 011/07 da UFSM, a redação normatiza o acesso do público da Educação Especial no Ensino Superior:

Art. 4º: Disponibilizar cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da

UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação. Parágrafo único. Os candidatos previstos no caput, a depender de suas necessidades especiais, deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria (UFSM, 2007).

Fica, então, instituído, através das Ações Afirmativas, o processo de inclusão das pessoas com deficiências/NEE no Ensino Superior na UFSM.

Esse processo de acesso ao Ensino Superior, através da instituição de cotas ou reserva de 5% das vagas dos cursos de graduação para pessoas com deficiência/NEE, inicia-se com a publicação do edital do vestibular de 2008, onde já constava essa Ação Afirmativa chamada de “Ação Afirmativa B”, que contempla as pessoas com deficiências/NEE.



## 5 A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

[...] constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta [...]. Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método da observação "empírica" direta (VYGOTSKI, 1996, p. 277).

O trabalho de pesquisa foi apresentado e sua organização foi disposta quanto aos referencias a serem utilizados, porém, nesse momento, o que se deve compreender é como esta pesquisa<sup>8</sup> foi organizada metodologicamente.

Com base em Vygotsky (1996), pode-se pensar que a metodologia de uma pesquisa é válida na medida em que permite compreender o fenômeno estudado em seu momento histórico-cultural e demonstra que a pesquisa pode acontecer a partir da análise dos dados encontrados, sejam eles empíricos ou não.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, sendo possível compreendê-la a partir do que nos traz Holanda (2006, p. 364), quando afirma que essas formas de investigação, "propõem-se então, a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos 'quantitativos' de predicação, descrição e controle".

A abordagem qualitativa é um meio de se observar e analisar os fenômenos em seu contexto, fazendo-se sua descrição ao final da pesquisa, tornando-se, assim, uma pesquisa qualitativa descritiva.

Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar um fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (TRIVIÑOS, 1994, p. 128).

A pesquisa qualitativa não se utiliza de instrumentos estatísticos como base de seu processo de análise, ela parte de uma relação entre o mundo real e os sujeitos, na qual se busca compreender tais relações e não mensurá-las.

---

<sup>8</sup> A presente pesquisa foi submetida ao CEP da UFSM e obteve parecer de aprovação, sendo o número do parecer: 434.021.

O cerne da pesquisa qualitativa está em compreender os fenômenos e não em quantificá-los, e quando torna-se esta pesquisa também descritiva, é necessário que compreenda-se que, nesse sentido, o observador, o pesquisador, tem uma postura de distanciamento de seu objeto de estudo, tendo como principal ação registrar o que observa, identificando opiniões e características. Segundo Gil (1987 apud ZAMPAULO, 2011, p. 3), “a pesquisa descritiva é um procedimento que parte de um ponto de vista teórico, orientando o pesquisador a o quê observar, com a finalidade de estabelecer relações entre aspectos de um fenômeno ou mesmo entre fenômenos”.

A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas, que, segundo Triviños (1994), valorizam a presença do investigador e, ao mesmo tempo, oferecem perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a pesquisa.

As entrevistas foram respondidas pelos coordenadores de cursos de graduação da UFSM que tiveram alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B” no processo seletivo – vestibular – de dezembro de 2011. Os cursos pesquisados foram aqueles em que esses alunos buscaram auxílio no Núcleo de Acessibilidade da instituição, o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez – NUAPDAHS.<sup>9</sup>

Apesar de a UFSM<sup>10</sup>, com sua sede em Santa Maria, RS, ter 158 cursos de graduação na modalidade presencial, nesta pesquisa, apenas 6 desses cursos foram pesquisados.

O critério de seleção desses seis cursos de graduação aconteceu pela existência de alunos ingressos através da Ação Afirmativa “B” no processo seletivo de dezembro de 2011, sendo esse ano colocado como data limite pelo fato de haver sido instituída a comissão de verificação da UFSM, o que consta no edital deste concurso<sup>11</sup> em seu item 2.2:

2.2- O candidato com necessidades especiais que desejar participar da Ação Afirmativa B deve estar de acordo com o Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e se submeter à avaliação realizada pela Comissão de Verificação da UFSM, conforme detalhamento no item 6 (UFSM, 2011).

---

<sup>9</sup> Informação retirada de <<http://www.ufsm.br/>>, link da PROGRAD – Acessibilidade.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.ufsm.br/>>.

<sup>11</sup> Edital na íntegra disponível em: <[http://www.coperves.ufsm.br/concursos/vestibular\\_dezembro\\_2011/arquivos/Edital\\_Concurso\\_Vestibular\\_Dezembro\\_2011.pdf](http://www.coperves.ufsm.br/concursos/vestibular_dezembro_2011/arquivos/Edital_Concurso_Vestibular_Dezembro_2011.pdf)>.

O detalhamento consta da seguinte redação:

**6- INSCRIÇÃO PARA CANDIDATOS DA AÇÃO AFIRMATIVA B**

6.1- O candidato que se inscrever pela Ação Afirmativa B deve, OBRIGATORIAMENTE, cumprir as seguintes etapas: 4

a) preencher o formulário do cadastro: nome completo, CID (Classificação Internacional da Doença), data de nascimento, sexo, RG (número, data de emissão e órgão expedidor), CPF (Cadastro de Pessoas Físicas), nome da mãe e segunda opção de Ação Afirmativa ou Sistema Universal.

b) realizar entrevista com a Comissão de Verificação da UFSM com data a ser divulgada através do endereço eletrônico da COPERVES ([www.coperves.com.br](http://www.coperves.com.br)).

6.2- O candidato que não realizar essas etapas NÃO pode se inscrever na Ação Afirmativa B.

6.3- No dia 26 de agosto de 2011, a COPERVES divulgará, no endereço eletrônico [www.coperves.com.br](http://www.coperves.com.br), a listagem dos candidatos inscritos com local, data e horário da entrevista a qual será realizada somente em Santa Maria. Na entrevista, o candidato deve apresentar laudo médico e exames que comprovem sua condição para ser enquadrado na Ação Afirmativa B, com data de expedição do ano de 2011. Havendo necessidade de complementar as informações, o candidato será avaliado pela Perícia Médica da UFSM.

6.4- A COPERVES divulgará a relação dos candidatos considerados aptos para o Concurso pela Ação Afirmativa B até o dia 12 de setembro.

6.5- Após essa publicação, o candidato considerado não apto passa, automaticamente, a concorrer pela 2ª opção de Ação Afirmativa ou Sistema Universal.

Portanto, a partir do vestibular de dezembro de 2011, os candidatos, para concorrerem a uma vaga através da Ação Afirmativa “B” devem se submeter a uma avaliação da Comissão de Verificação instituída pela portaria número 60.820 de 25 de outubro de 2011.

A fim de conhecer quais foram os cursos nos quais os alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B” se buscou auxílio ao NUAPDHAS, foi necessário recorrer ao NUAPDHAS e, segundo informações deste setor, repassadas temos os seguintes cursos:

<b>Cursos</b>	<b>Deficiência Apresentada</b>
Direito – Noturno	Deficiência Visual Portador das doenças CID H35.9 e H54.0 classe 5

Fisioterapia	Deficiência Visual – retinopatia da prematuridade – CID H35.1
Licenciatura em Teatro	Deficiência Visual – Ceratocone – H18.6
Medicina	Deficiência Física: Paraplegia espática, secundária da coluna torácica CID: G82.1
Medicina	Deficiência Auditiva – Perda auditiva mista severa – ouvido direito
Medicina	Deficiência Auditiva – Hipoacusia neurosensorial bilateral
<b>Cursos</b>	<b>Deficiência apresentada</b>
Odontologia	Deficiência Física – Portadora de Acondroplasia – Nanismo <sup>12</sup>
Educação Especial – Licenciatura Plena	Deficiência Física Sequela de paralisia inf. (CID10 G05)

Quadro 2 – Cursos com alunos ingressos pela Ação Afirmativa B na UFSM

Para que os dados coletados a partir das entrevistas fossem analisados, utilizei a técnica de Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2008, p. 40), “aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.*” Ainda, segundo a autora, essa análise tem como intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2008, p. 40).

Para que a Análise de Conteúdo pudesse ser organizada a fim de explorar os relatos coletados nesta pesquisa, foi necessário utilizar a Análise Temática de Bardin (2008, p. 73), que consiste na: “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada”.

<sup>12</sup> Apesar dos sujeitos com Nanismo não estarem contemplados explicitamente como alunos da educação especial, são considerados sujeitos com deficiência física a partir da definição dada pelo Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, em seu Capítulo I, Atr. 4º, Inciso I: I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (BRASIL, 1999, p. 3), este decreto rege a seleção da comissão de verificação e edital do processo seletivo – Vestibular da UFSM. Portanto sendo sujeitos com deficiência física tornam-se público da educação especial.



Essa análise necessitou de uma organização que se utilizou como base os passos de Bardin (2008, p. 121):

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- a) a pré-análise;
- b) a exploração do material;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Esses momentos foram seguidos na pesquisa, sendo que, na pré-análise, buscou-se selecionar os entrevistados a partir da informação do Núcleo de Acessibilidade da UFSM acerca dos alunos ingressos no processo seletivo de dezembro de 2011, que buscaram auxílio nesse espaço.

A construção da entrevista faz parte também da pré-análise, sendo esse o momento em que se iniciou a construção das hipóteses.

A fase da pré-análise pode ser considerada a mais importante, pois, nela, foram estipulados e organizados os materiais, as entrevistas, e formuladas as categorias e subcategorias de análise.

As categorias estabelecidas formam três. A primeira nomeada de “Ingresso de alunos com deficiência/NEE na educação superior”, havendo duas subcategorias: a primeira subcategoria chamada de “Informando ao curso: fazer saber à coordenação e professores”, e a segunda subcategoria, nominada de “As reações dos professores diante de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na percepção dos coordenadores”.

A segunda categoria chama-se “A demanda das Ações de Permanência e a sua implementação”, e a terceira, “O currículo, as possíveis Ações de Permanência e suas implicações”.

Logo entramos na exploração do material, momento esse em que houve a coleta de dados através da aplicação das entrevistas aos coordenadores de curso de graduação da UFSM e a execução do programa construído na pré-análise.

Bardin (2008), coloca que essa é uma fase longa e cansativa. A codificação, a transcrição e a organização das entrevistas aplicadas fizeram parte dessa etapa.

Por fim, a última etapa: a do tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, em que foram condensadas, em categorias, as informações coletadas, que podem vir, segundo Bardin (2008), como base a novas dimensões teóricas.

A etapa do tratamento dos resultados obtidos consistiu em organizar as entrevistas através da escolha das falas dos coordenadores mais relevantes nas categorias previamente estipuladas e a escolha do aporte teórico necessário para justificar tais escolhas.

Essa apreciação dos resultados obtidos e a interpretação representam a fase final da pesquisa, na qual se cotejaram os resultados obtidos com os objetivos previstos.

Para que fosse possível realizar uma boa interpretação dos resultados, a categorização constituiu-se em um passo muito importante e necessário, sendo que, nesta pesquisa, as categorias foram eleitas *a priori* da pré-análise dos dados coletados.

Bardin (2008, p. 145-146) afirma:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciações, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria – ansiedade –, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceptual – descontração-), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Pensando nas ideias de Bardin, pode-se afirmar que a organização em categorias serviu para classificar os elementos, organizando-os de maneira pertinente aos assuntos mais repetitivos, ou seja, os pontos comuns que mais se destacaram.

## 6 ANALISANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFSM: O QUE DIZEM OS COORDENADORES

Nesta seção, apresenta-se o conteúdo encontrado através da triangulação entre: os dados arrolados mediante a construção de um questionário semiestruturado (Apêndice A), a realização das entrevistas e a análise das respostas e das falas cotejadas com os fundamentos teóricos.

A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais-tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes (DUARTE, 2009, p. 11).

Para que se compreenda a triangulação de dados, é importante ressaltar que ela prima pela maior interpretação de todos os segmentos da pesquisa, deixando seus resultados o mais fidedignos possível.

Assim, pode-se visualizar como fica o esquema de triangulação desta pesquisa.

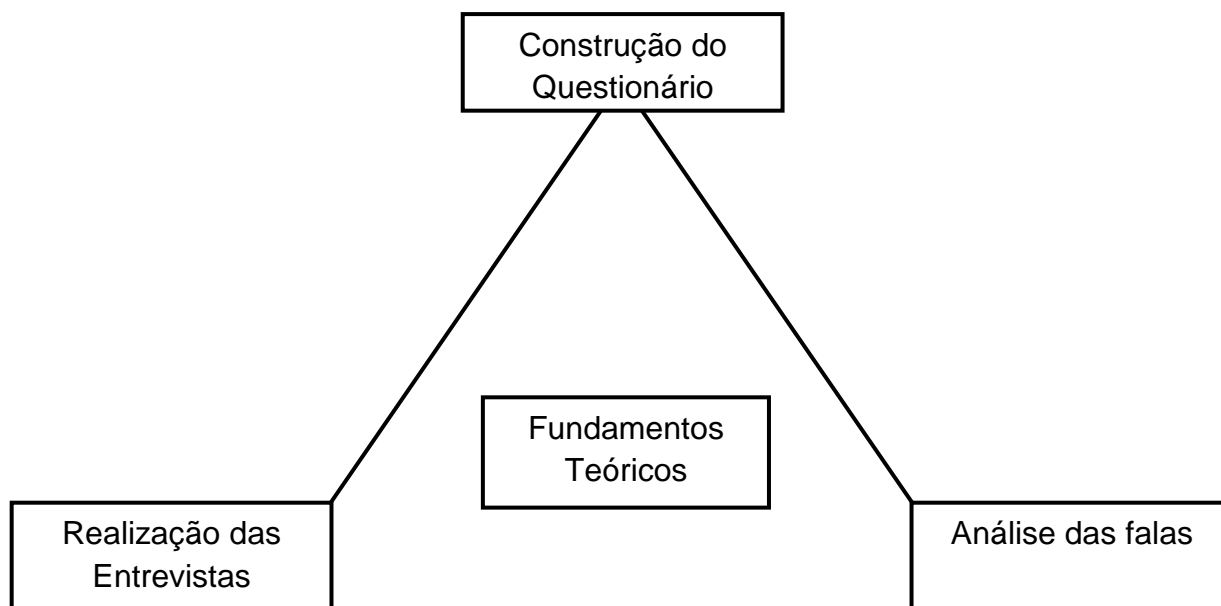


Figura 1 – Esquema de triangulação dos dados

Assim, tem-se diferentes sujeitos entrevistados, seis coordenadores de cursos de graduação da UFSM que tiveram alunos ingressantes pela Ação Afirmativa “B” no processo seletivo vestibular de dezembro de 2011.

Os sujeitos desta pesquisa terão seus nomes e cursos em sigilo, sendo nomeados como C1 (coordenador 1, do curso 1), C2 (coordenador 2, do curso 2), C3 (coordenador 3, do curso 3), C4 (coordenador 4, do curso 4), C5 (coordenador 5, do curso 5) e C6 (coordenador 6, do curso 6).

No início da entrevista, alguns dados foram solicitados visando compreender o envolvimento dos sujeitos com o assunto abordado, bem como de conhecimento prévio que dispunham acerca da temática afeta à entrevista. Dados como idade, formação (não será aqui citada para manter o sigilo), tempo de formação e tempo de atuação como coordenador serão apresentados a fim de situar melhor o leitor.

<b>Coordenador</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de Formação</b>	<b>Tempo de Atuação como Coordenador</b>
C 1	36	13 anos	1 ano
C 2	58	29 anos	3 gestões, sendo esta a terceira no mesmo curso já que foi coordenador em outro curso por uma gestão.
C 3	33	8 anos	6 meses
C 4	42	14 anos	1 ano
C 5	36	12 anos	4 meses
C 6	57	27 anos	1 ano como coordenador, porém atuou em outras gestões como vice-coordenador.

Quadro 3 – Dados dos coordenadores entrevistados

A entrevista aplicada aos sujeitos da pesquisa era, inicialmente, composta por cinco questões iniciais denominadas “dados gerais”, que compuseram o quadro 3. A segunda parte, chamada de “dados específicos”, contém treze questões que buscaram investigar sobre o recebimento/a identificação do aluno com deficiência/NEE, ingressos pela Ação Afirmativa “B” no curso, como se dá a recepção e a compreensão por parte dos professores a respeito desses alunos e quais as Ações de Permanência realizadas em relação ao currículo.

As questões foram sendo respondidas de maneira aberta, sendo que, muitas vezes, não houve necessidade da leitura de algumas, pois já haviam sido respondidas durante as primeiras questões. Houve, por parte dos entrevistados, uma necessidade em relatar os casos de maneira aberta, sendo que, algumas vezes, o discurso ultrapassou as questões elaboradas.

A análise das entrevistas passou pelas diferentes fases da organização da Análise de Conteúdo, sendo a primeira a pré-análise, na qual se organiza e sistematizam-se as ideias iniciais. Essa análise se utilizou da teoria de Bardin (2008).

As categorias estabelecidas formam três. A primeira nomeada de **“Ingresso de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na educação superior”**, havendo duas subcategorias, a primeira subcategoria chamada de **“Informando ao curso: fazer saber à coordenação e professores”**, e a segunda subcategoria nominada de **“As reações dos professores diante de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na percepção dos coordenadores”**.

A segunda categoria chama-se **“A demanda das Ações de Permanência e a sua implementação”**, e a terceira, **“O currículo, as possíveis Ações de Permanência e suas implicações”**.

## **6.1 Ingresso de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na Educação Superior**

Os alunos aqui citados como alunos com deficiência/NEE são aqueles assim nominados pela Política Nacional de Educação Especial de 2008:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade

e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Há, ainda, uma definição através da legislação estipulada pelo processo seletivo que considera esse alunado a partir das definições trazidas pelo Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Esse decreto traz, também, as definições acerca da pessoa com deficiência, que são consideradas para a efetivação da inscrição do candidato na Ação Afirmativa “B”.

Esses alunos com deficiência/NEE ingressam na Educação Superior, que é trazida no capítulo IV da LDBEN 9394/96 e apresentada entre os artigos 43 e 57, totalizando 15 artigos que definem desde a finalidade até a organização de seu corpo docente.

Dentro do Art. 43: A Educação Superior tem por finalidade, é importante destacar o inciso II que traz a seguinte redação: “II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

Sendo essa uma das finalidades do Ensino Superior, os cursos de graduação são os espaços de destaque para dar consequência ao preconizado na legislação referente às instituições de Educação Superior.

Pode-se observar que os cursos de graduação aparecem no Art. 44 da LDBEN 9394/96: “A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas, sendo que no inciso II discorre sobre os de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processos seletivos” (BRASIL, 1996).

Nos cursos de graduação da UFSM, o acesso acontece por meio do vestibular. Entretanto, desde o processo seletivo de 2008, o ingresso à UFSM está normatizado pela Resolução 011/07, que institui, na referida universidade, o programa de Ações Afirmativas de inclusão racial e social, que traz em seu Art. 4º: “Disponibilizar cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período

em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação” (UFSM, 2007).

Portanto, o ingresso de pessoas com deficiência/NEE à UFSM se dá através de Ação Afirmativa “B”, classificação recebida no processo seletivo – vestibular/UFSM.

Essa categoria abordará a primeira subcategoria que se chama: **Informando ao curso: fazer saber à coordenação e professores**, na qual serão pontuadas as questões de comunicação sobre a presença de alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B” aos coordenadores e professores.

Já a segunda subcategoria será permeada pelas informações acerca das ações dos professores diante de alunos com deficiências/necessidades educacionais especiais na percepção dos coordenadores, com o título de: **As reações dos professores diante de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na percepção dos coordenadores**.

#### 6.1.1 Informando ao curso: fazer saber à coordenação e professores

Após o ingresso no processo seletivo, os alunos da Ação Afirmativa “B”, os estudantes com deficiências/NEE, chegam a seus cursos de graduação e, conforme alguns coordenadores, na maioria das vezes, são comunicados através de reuniões dos centros<sup>13</sup> ao qual pertencem. Além disso, os informes sobre os estudantes com deficiência/NEE ocorrem via lista de aprovados, memorandos, de listagem do núcleo de acessibilidade e ofícios. Em alguns casos, não recebem informação alguma.

É importante ressaltar que o Núcleo de Acessibilidade informa a todos os cursos de graduação o recebimento de alunos ingressos por meio da ação afirmativa “B”, utilizando-se de memorando enviado a cada coordenação de curso. Apesar dessa informação, os relatos dos coordenadores de cursos de graduação da UFSM são divergentes. (informação dada pela ex-coordenadora do Núcleo de Acessibilidade).

---

<sup>13</sup> A UFSM é organizada em oito centros de ensino que são chamados de unidades universitárias, sendo que cada centro é composto por vários cursos. Maiores informações no endereço eletrônico: <<http://site.ufsm.br/>>.

Atualmente, na UFSM, a comunicação do ingresso de um aluno com deficiência/NEE pode ser feita através do Núcleo de Acessibilidade ou através da própria busca na listagem de aprovados que indica a Ação Afirmativa /cota pela qual o candidato ingressou<sup>14</sup> e, de certa maneira, essa informação pode ser o ponto de partida para o acolhimento, a busca e compreensão das Ações de Permanência necessárias.

É perceptível a importância da informação no ambiente organizacional, sendo aplicável em todos os níveis (operacional, tático e estratégico), confirmado o seu valor como recurso fundamental, inclusive determinando a comunicação entre os mesmos, através da transformação de dados, de certo nível, para a informação em outro nível hierárquico, o que determinará a tomada de decisões (BARBOSA, 2011, p. 14).

A maioria dos coordenadores relatou que recebe e também como recebem a informação, que acontece de diversas maneiras, o que se pode visualizar em suas falas.

A informação pode se dar por meio de memorandos, listagens e até mesmo através de reuniões como podemos perceber nas falas de C1, C4 e C6: “Sim, recebemos a informação, **através de reuniões do Centro...**” (C1); “Sim recebi, foi **por um memorando.** (C4); “A gente **recebe uma listagem do núcleo de acessibilidade, nos informando o nome do aluno, a deficiência que ele tem e o CID.** (C6).

Esses coordenadores percebem que essa comunicação por escrito e de forma oficial tem auxiliado na compreensão por parte dos coordenadores dos cursos no sentido de saber quem são esses sujeitos e de planejar quais as melhores estratégias para recebê-los.

Outros ainda recebem essa informação com antecedência como é o caso de C3 que nos afirma:

Bom essa informação, ela chega à coordenação **no momento que a gente tem a lista de aprovados**, ela já chega, ela é comunicada à coordenação. Essa lista toda, **ela chega com antecedência, depois que sai o listão.** Depois vem o procedimento de matrícula por causa da codificação de cada aluno é explicado como foi o ingresso.

---

<sup>14</sup> É possível encontrar essa informação na listagem dos aprovados no processo seletivo – vestibular 2012 no endereço:  
<[http://www.coperves.ufsm.br/concursos/vestibular\\_2012/arquivos/vestibular\\_2012\\_classificados.pdf](http://www.coperves.ufsm.br/concursos/vestibular_2012/arquivos/vestibular_2012_classificados.pdf)>



A chegada da informação com antecedência, como colocada por C3, é um marco importante, pois “a elaboração de propostas de educação inclusiva no ensino superior demanda estudos tanto do ponto de vista de ações administrativas como didático-pedagógicas” (GARCIA et al., 2011, p. 575).

Sendo a informação levada a conhecimento da coordenação antecipadamente, é possível que esta já inicie os seus primeiros movimentos com vistas a elaborar propostas de adequações necessárias ou realizar o repasse da informação aos demais professores que atuarão no início do curso com esses alunos que apresentam deficiência/NEE.

Pode-se, também, perceber que, apesar de tratarmos, aqui, sobre a Educação Superior, houve menção à presença da família no processo de escolarização de seus filhos com deficiência/NEE, neste caso a partir da informação trazida e confirmada nas palavras de C6:

[...] muitas vezes **a gente recebe outro tipo de informação** que é por parte [...] não é em todos, mas em alguns casos, a gente recebe **dos próprios pais, que de alguma maneira procuram a coordenação**: a meu filho ou enfim, e mostra a deficiência.

Pode-se considerar a procura da coordenação por parte da família como a continuação de sua participação na vida escolar de seus filhos, o que é muito importante quando se trata de pessoas com deficiência/NEE:

A educação familiar dos filhos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educativas especiais, representa um requisito social decisivo para a sua formação escolar, e, ao longo de todo o período escolar, é uma condição essencial tanto para o desenvolvimento da personalidade como para a educação por parte da escola (PORTELA; ALMEIDA, 2009, p. 154).

A notícia do ingresso à Educação Superior de uma pessoa com deficiência/NEE, informada pela família à coordenação do curso, traz, ao coordenador, a certeza de que poderá buscar, na própria família, o auxílio para a realização de adaptações que poderão facilitar as Ações de Permanência se forem necessárias.

Porém, outros não receberam imediatamente essa informação tampouco a recebem no decorrer do tempo. Essa informação, em alguns casos, foi trazida pelo próprio aluno, que se apresenta como tal ou ainda alguns coordenadores relatam haver recebido a informação oficial a partir da metade do semestre, o que prejudica o planejamento de ações necessárias à permanência e acessibilidade desse aluno.

Pode-se evidenciar esses fatos nas falas dos coordenadores C2 e C5 respectivamente:

Bom na verdade **a gente não é informado imediatamente**. A gente **fica sabendo quase na metade do fim do semestre que ele entra, que a gente recebe oficialmente**. (C2)

Não, não temos. Na verdade **a gente só fica sabendo se esses alunos se declaram**, como foi o caso desse semestre que eu perguntei para um aluno, **mas não vem uma documentação**. (C5)

A falta de conhecimento acerca do ingresso dos alunos com deficiência/NEE obstaculiza o entendimento a respeito de quais são as necessidades individuais dos ingressantes, limita a melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem e até mesmo o incremento das condições de trabalho dos educadores (CARVALHO, 2004).

Diante da diversidade de dados coletados a partir desse questionamento entre os sujeitos desta pesquisa e sua posterior análise, percebe-se que não há, na instituição, uma unidade quanto à forma de comunicar, aos cursos de graduação, sobre o acesso dos alunos com deficiência/NEE, e que apesar do Núcleo de Acessibilidade realizar esta ação de comunicação aos cursos através de suas coordenações, parece que em algum ponto esta informação é retida ou não repassada aos responsáveis.

Isso é um fator que deve ser repensando, pois, como vimos nos casos de comunicação antecipada, é possível que os gestores já possam pensar em planejamentos estratégicos e na construção de espaços realmente inclusivos para esses alunos na Educação Superior, onde se tenha, de fato, além do acesso que lhes foi concedido, a acessibilidade ao curso escolhido.

Entende-se que a informação deva ser enviada para a coordenação de cada curso de graduação, mas é imperativo que também seja repassada para os professores que atuam no curso, pois, como afirmou Barbosa (2011), esses informes são imprescindíveis para um projeto que contemple estratégias educacionais para o acolhimento do aluno.

Quando questionados sobre como as coordenações realizam o repasse da informação a respeito de quais alunos ingressam pela Ação Afirmativa “B” aos professores que atuam no curso, as respostas foram delineando o cenário de gestão e a organização de cada curso com suas particularidades.

A forma de comunicação da coordenação para os professores foi diversa: reuniões de colegiado, reuniões de departamento, diretamente aos professores em reunião, comunicação formal através de ofício aos professores e a não comunicação pela falta de informação inicial à coordenação do curso.

A grande maioria dos coordenadores realiza o repasse da informação através de reuniões de colegiado, reuniões de departamento ou reuniões individuais, se pode constatar nos excertos abaixo:

O repasse para os professores, **seriam os professores da disciplina que vão receber inicialmente aquele aluno**. Se dá diretamente para os professores **através de reunião**. (C1)

O repasse é feito em **reunião de departamento**, eu **aviso que entrou mais um aluno, e, que tipo de deficiência ele apresenta** [...] (C2)

A gente tem as **reuniões do colegiado do curso** [...] (C3)

Foi uma **reunião do colegiado** que eu acionei [...] (C4)

Inicialmente, é necessário que haja a compreensão do que se trata cada uma dessas reuniões, considerando reunião o conjunto de pessoas que se agrupam para algum fim. Dessa maneira, pode-se compreender que o objetivo de C1, ao promover uma reunião com os professores que irão atuar com o aluno ingresso pela Ação Afirmativa “B”, é informá-los sobre o “diferente” ou “diverso” que, possivelmente, encontrarão em suas salas de aula.

Para definir o conceito reunião de departamento, foi necessário acessar o Estatuto da UFSM<sup>15</sup>, definindo o que é um departamento:

Art. 40. O Departamento, subunidade da estrutura universitária, para efeito de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, compreenderá disciplinas afins e congregará os docentes respectivos com o objetivo comum do Ensino, Pesquisa e Extensão. (UFSM, 2001).

Portanto, tem-se, em um departamento, a reunião de disciplinas afins e seus professores, buscando uma unidade quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão.

---

<sup>15</sup> O referido estatuto está disponível na íntegra no *site*:  
<<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/8cb27dca-bdf3-45e8-8421-6547234887fa.pdf>>

Sendo o departamento esse conjunto de disciplinas, que, muitas vezes, atendem a diferentes cursos, a intenção é de informar aos professores, de uma forma geral, sobre as particularidades do aluno em foco.

Muitos cursos têm uma base comum de disciplinas que pertencem a determinado departamento e que certos professores ministram, porém, esses mesmos professores ministram aulas em diferentes cursos e diferentes departamentos. Assim, informando o departamento e os professores a ele lotados, permite-lhes, de antemão, buscar auxílio ou instruções caso se necessitar.

Já para as reuniões de colegiado, foi necessário recorrer ao mesmo estatuto da instituição estudada, para se compreender o que é um colegiado de curso, que podemos contemplar ao ler o Art. 70 de tal estatuto: “A coordenação didática de cada curso de Graduação e Pós-Graduação ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes definidos pelo Regimento Geral” (UFSM, 1988, p. 33).

Portanto, a esses colegiados é comunicada, em reunião, pelos coordenadores de curso, a chegada de um aluno com deficiência/NEE, o que denota a importância de que isso aconteça, pois, geralmente, há uma grande quantidade de envolvidos, inclusive os conselhos de profissão e o alvo deste questionamento, o coordenador do curso. Este deverá ter a incumbência de repassar as informações aos demais professores que exercem docência no curso ao qual o colegiado faz parte.

Com essa forma de comunicação, o coordenador atinge não só os professores, ele acaba por informar outros segmentos que podem auxiliar muito no entendimento da precisão de Ações de Permanência e da possibilidade de suas aplicações. Como exemplo da amplitude alcançada pela ação da coordenação de um curso, cita-se a participação de representantes dos conselhos de profissão, que poderão compreender ou não as necessidades dos alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B”. Além disso, há o segmento dos alunos, o qual poderá atuar diretamente com o novo colega no que diz respeito às pequenas adaptações necessárias que acabam funcionando como grandes Ações de Permanência.

Pode-se visualizar o coordenador de curso de graduação da UFSM como um coordenador pedagógico, pois, dentre as suas funções, descritas no Regimento Geral, em seu Art. 108, destaca-se, a fim de ratificar minha afirmação, os incisos:

- XIV - promover a adaptação curricular dos alunos, quer nos casos de transferência, quer nos demais casos previstos na legislação vigente;
- XV - exercer a coordenação da matrícula dos alunos, no âmbito do Curso, em colaboração com o órgão central de matrícula;

XVI - acompanhar e avaliar a execução curricular, propondo aos Departamentos, medidas para melhor ajustamento do ensino, da pesquisa e da extensão aos objetivos do Curso (UFSM, 1988, p. 36).

Quando se fala em orientar e fiscalizar as atividades do curso, promover adaptação curricular dos alunos, acompanhar e avaliar a execução curricular, e decidir sobre solicitações de alunos do curso em primeira instância, se fala em coordenar pedagogicamente um curso de graduação da Educação Superior, em que é necessário conhecimento e estudos sobre a sua função dentro desse curso que se coordena.

Como o sentido aqui destacado, cabe também ao coordenador de curso orientar e informar a respeito da chegada de um aluno com deficiência/NEE; o ambiente para essa orientação, conforme as “falas”, foi a reunião. Então, pode-se dizer que:

As reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo (TORRES, 2007, p. 45).

É com vistas à planificação e construção de ações partilhadas que se ratifica a importância desse repasse de informações, pois, somente assim, é possível se discutir e pensar em como manter esse aluno na instituição e, simultaneamente, discutir coletivamente as possibilidades ou posicionamentos de cada discente com deficiência/NEE.

O coordenador, além de reuniões, poderá optar pela comunicação por escrito, utilizando-se do encaminhamento via ofícios como um encaminhamento mais formal, porém, distante, pois nesse ato, inexistiria o espaço da reunião, várias vezes citada como algo importante para a discussão do assunto informado. Pode-se visualizar esse tipo de comunicação nas palavras de C6 quando diz:

A gente faz uma comunicação formal, não sei exatamente o quanto ela é eficiente, a gente faz uma **comunicação formal... via ofício**. Vou te dar um exemplo prático que é isso que eu fiz, eu vi todas as disciplinas que ela tinha naquele semestre e aí informamos os professores. (C6)

Nas próprias palavras de C6, é possível confirmar a falta de confiança em seu método, pois afirma não saber a eficácia desse comunicado, mas a informação é repassada.

O que realmente preocupa é o caso de C5, que não consegue realizar o comunicado por falta da formalização da informação inicial sobre o ingresso de alunos cotistas, seja através de listagem do núcleo ou por informe do DERCA (Departamento de Controle e Registro Acadêmico) da UFSM, ou seja, **“Os professores não são informados, eles percebem o aluno”** (C5). Essa situação em que o coordenador se encontra denota uma fragilidade no que tange à orientação de como pensar esse aluno, pois, quando ele é notado, o coordenador é informado.

Pode-se perceber que, no quesito “informação aos professores pela coordenação do curso” acerca da existência de alunos oriundos da Ação Afirmativa “B”, existe quase uma unanimidade na maneira de realizá-la, que são as reuniões. Isso demonstra uma possibilidade de maiores discussões dos casos e maior possibilidade de haver Ações de Permanência.

#### 6.1.2 As reações dos professores diante de alunos com deficiência/NEE na percepção dos coordenadores

A fim de complementar a forma que é recebida e depois repassada a informação da chegada do aluno com deficiência/NEE na Educação Superior através dos coordenadores de cursos de graduação, foi necessário investigar como os professores reagem diante da notícia e da prática diária em sala de aula. Para tanto, foram realizados dois questionamentos: Como os alunos com deficiência/NEE são percebidos pelo curso e pelos professores? Como os professores reagiram a esses alunos?

As respostas serão reunidas a fim de se analisar o fato de como tais alunos são percebidos e aceitos ou não dentro do contexto acadêmico e quais as principais atitudes dos docentes.

As respostas foram bem diversas, mas a grande maioria mostra aceitação, porém, apresenta preocupações com o futuro profissional dos acadêmicos ou ainda não se sente preparada para lidar com tal aluno. Em alguns casos, aceitam e compreendem, desde que haja bom rendimento, caso contrário, demonstram maiores dificuldades de aceitação. Outros expressam muita dificuldade de acolhimento ou, ainda, como um de nossos sujeitos, não registra queixa nenhuma.

O processo de educação inclusiva depende diretamente do envolvimento de todos no processo, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, e, para que isso aconteça, é necessário que esse profissional tenha elementos importantes que constituem a formação docente na universidade:

A formação pedagógica do docente universitário, portanto, vai além do simples “saber dar aulas”, abrangendo aspectos do planejamento de ensino visto como um todo, constituído:

- de objetivos gerais e específicos (da instituição e da disciplina lecionada) sem os quais professores e alunos não saberão por que e aonde pretendem chegar;
- da caracterização da clientela com a qual se vai trabalhar, tratada como um dado real, mutável e específico a cada turma com a qual se depara o professor;
- do conhecimento do mercado de trabalho (suas necessidades, possibilidades e as regras que regem) no qual o aluno, irá atuar e influir;
- dos objetivos específicos do processo de ensino aprendizagem, norteadores de todas as ações em sala de aula;
- da seleção dos conteúdos a serem ministrados e da bibliografia coerente a ser adotada, visando sempre à consecução dos objetivos anteriormente propostos;
- das atividades e recursos de ensino-aprendizagem, selecionados as mais adequadas dentre as possíveis estratégias conhecidas
- da avaliação da aprendizagem do aluno e do desempenho do professor, com a finalidade claramente definida de corrigir eventuais desacertos e possibilitar o atingimento das metas preestabelecidas pelo professor para aquela turma;
- das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento (através da pesquisa tanto do docente quanto dos alunos por ele orientados);
- da relação professor-aluno, envolvendo os vários aspectos da parceria, da interpretação e da co-responsabilidade no processo de ensino aprendizagem (VASCONCELOS, 2009, p. 42-43).

As ideias de Vasconcelos trazem os quesitos necessários para a formação de um docente universitário e, dentre eles, encontramos algumas questões como a de caracterização da clientela que vai trabalhar, a própria possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento até a escolha das atividades e recursos que realmente contemplem esta clientela que recebe em sua sala de aula, quesitos estes que colocam a evidenciam uma perspectiva de inclusão escolar. A autora ainda reafirma a educação para todos, pois ao adotar tais quesitos como princípios balizadores da sua prática, o professor universitário passa a respeitar e atender às necessidades e demandas dos alunos da Educação Superior.

Mesmo tendo como premissa de sua formação todos esses aspectos que contemplariam um ambiente educacional inclusivo, ainda pode-se perceber a queixa de despreparo dos professores nas palavras de C5:

[...] não é reclamação, como eu posso te dizer, **não chega a ser uma negativa: “eu não quero receber este aluno”**, entendo que a gente está num espaço acadêmico de ensino superior, que existe uma certa compreensão de que é um direito entende, isso está posto, então **não chega ser um questionamento: “se eu preciso mesmo”**, enfim, mas o discurso é exatamente o mesmo daquele professor que tá lá na escola, que diz: **“eu não fui preparado para isso”**, entende, o discurso é exatamente o mesmo, **eu não me sinto preparada. (C5)**

As políticas de formação de professores para a educação inclusiva são extremamente voltadas aos professores da Educação Básica, como cursos de capacitação e formação patrocinadas pelo MEC (Ministério da Educação) através de seus programas, como o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, que visa apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES<sup>16</sup>.

E o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, que tem como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos através da realização de Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais<sup>17</sup>, formações estas dirigidas aos professores que atuam na Educação Básica.

Quando se refere à Educação Superior, o que encontramos como ação específica do MEC é o Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior<sup>18</sup> que traz como objetivos principais ações:

**Objetivo:** Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.

**Ações:**

Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras;

Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha

<sup>16</sup> Informações obtidas em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17431&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17431&Itemid=817)>.

<sup>17</sup> Informações obtidas em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17434&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817)>.

<sup>18</sup> Maiores informações no *site*:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17433&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817)>.



Braille, lupa eletrônica, teclado com colméia, acionadores acessíveis, dentre outros;  
Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis.  
Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.

Então, é possível perceber que, aos docentes da Educação Superior, não há nenhuma ação prevista nos programas de formação à educação inclusiva ofertada pelo Ministério da Educação, nem mesmo no programa específico para essa modalidade educacional. Entretanto, existe uma portaria que define a necessidade de complementação curricular nos cursos de formação de docentes, a portaria nº 1.793 de dezembro de 1994, que visa incluir disciplinas a respeito da educação inclusiva de alunos com deficiência/NEE.

Assim, de certa forma, a queixa do professor, ao relatar o seu despreparo, é procedente, pois os de programas de formação sobre educação inclusiva não o acolhem, e Moreira (2008, p. 13) vem corroborar essa sua afirmação:

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

Diante dessa constatação, pode-se questionar se a própria instituição de Educação Superior onde o docente está lotado deve oferecer, ao seu quadro funcional, cursos de formação relacionados à educação inclusiva, já que o Ministério de Educação tem seu foco nos professores da Educação Básica.

Outro ponto importante quando se fala em aceitação, compreensão da chegada de alunos com deficiência/NEE, está o rendimento escolar, as dificuldades apresentadas e mais a preocupação com o futuro profissional desses sujeitos, que fazem parte das reações dos professores segundo a percepção dos coordenadores.

Pode-se evidenciar essas questões nas falas de quatro coordenadores: C2, C3, C1 e C4:

Olha inicialmente, os alunos nossos, eles ficam no primeiro e segundo semestre praticamente nos básicos, eles tem pouco contato com os professores aqui do curso. Quando eles chegam aqui, eles já estão no terceiro semestre. **Não há resistência, mas a gente percebe que alguns**

**têm mais dificuldade do que os outros nesta aceitação, principalmente aquele que tem mais prática (aulas práticas) e que o aluno apresenta mais dificuldade.** Eu mesmo tenho alunos, que chegam em determinado ponto em que eu começo a perceber a dificuldade. Mas não, não tem nenhuma situação de resistência do professor. (C2)

Bom, eu vou te falar sempre por meio de exemplos, **um aluno deficiente visual o João (nome fictício) tem excelentes notas, e aí é claro, as professoras começaram a compreender,** a gente trocou essas informações, vieram até a coordenação para a gente conversar que ele tem um notebook com software especial para fazer a leitura, que é comum. (C3)

**Os alunos diretamente como pessoas não tem nenhum problema, nenhuma restrição, todo mundo bem aberto para essa ideia de inclusão,** isso já é bem conhecido. **Existem algumas dúvidas dos professores com relação a essa pessoa, como ela vai trabalhar e se adaptar pelas limitações que ela tem.** Mas a estrutura do curso sim, que não se adapta ainda para recebê-los. (C1)

Quando começou o semestre os professores começaram a perguntar, começou aquele burburinho interno, porque a deficiência apresentada era o menor dos problemas... o problema era geral...**quem dava aula teórica para este sujeito, vinha com os “cabelos em pé” falar comigo.** (C4)

Pode-se perceber, nesses depoimentos, que a maior preocupação é com o desempenho dos alunos tanto na academia como após a sua conclusão, ou seja, o professor espera que, em seu grupo de alunos, todos aprendam. Então, quando o acadêmico com deficiência/NEE aprende, o professor acaba aceitando-o melhor, porém, quando aparecem as primeiras necessidades educacionais especiais desse aluno, aparecem as primeiras resistências, ou melhor, as maiores preocupações.

Sendo a aprendizagem o foco principal da preocupação dos professores em relação aos alunos com deficiência/NEE, é importante lembrar que o princípio fundamental da educação inclusiva é que todos os alunos, sempre que possível, devam aprender juntos, independente de dificuldades, talentos ou deficiências em salas de aula, onde todas as necessidades são satisfeitas (FREITAS, 2008). Para que esse princípio da educação inclusiva seja respeitado, é necessário que se repensem as práticas e recursos pedagógicos necessários para se atingir esse princípio.

Quando olhamos a nossa prática, podemos pensar em novas estratégias e compreender que, talvez, aquele aluno esteja apresentando dificuldades que podem ser superadas desde que se lance mão de novas alternativas teórico-metodológicas e, sendo o professor responsável pela sua disciplina, ele poderá organizá-las como desejar.

No âmbito do Ensino Superior essa organização, em geral, ocorre no contexto de uma disciplina e/ou componente presente na proposta curricular de um curso de graduação ou de pós-graduação. Ressaltamos que um dos espaços da docência universitária é a sala de aula, ambiente privilegiado no qual se desenvolve parte das atividades que se voltam para o acesso das gerações mais jovens ao conhecimento científico. A construção de uma universidade inclusiva implica na necessidade de o professor desenvolver processos de reflexão *na* e *da* prática docente, com vista à organização de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a todos os alunos, inclusive os considerados deficientes. Com isto não estamos responsabilizando esse professor pelo sucesso ou fracasso escolar de alunos com deficiência incluídos em sua sala de aula. Pontuamos que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na sala de aula na universidade podem colaborar, decisivamente, na democratização da escola, como instituição social (MAGALHÃES, 2013, p. 48).

Portanto, quando a não aceitação do professor se dá pela dificuldade/pelo fracasso desse aluno com deficiência/NEE, é necessário que o docente consiga refletir sobre a sua prática e buscar novos mecanismos teórico-metodológicos, bem como auxílio para a compreensão das necessidades.

Recorre-se novamente à formação de professores para a educação inclusiva na Educação Superior para que se possa repensar as práticas pedagógicas e, assim, conseguir compreender as necessidades dos alunos com deficiência/NEE.

Quanto ao discurso que coloca o conceito de educação inclusiva como já entendido em seu curso, o coordenador C1 coloca, como contraponto, a preocupação com o mercado de trabalho, ou seja, como o aluno será absorvido com suas limitações, mas, para esse processo, temos o Decreto nº 3.298 de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, trazendo, em seus artigos 36 e 37, as garantias de acesso ao mercado de trabalho:

Art. 36. A empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada [...]

Art. 37. Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador (BRASIL, 1999).

Assim, a preocupação com a colocação no mercado de trabalho para esse aluno que apresenta limitações pode estar sendo minimizada com o conhecimento da legislação.

Ainda temos o discurso de C6, que mostra não haver problemas de aceitação ou os desconhece: “[...] realmente, bom até agora, **eu não tenho tido problemas em relação... não tive retorno dos alunos dizendo que há problema.**” (C6), o que leva a pensar que, provavelmente, os professores desse curso, juntamente à coordenação, estão realizando a reflexão pedagógica e buscando alternativas compatíveis aos problemas apresentados, não gerando, assim, demanda de não aceitação.

## 6.2 A demanda das Ações de Permanência e a sua implementação

*A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (MARX, 2010, p. 25).*

Entende-se que toda e qualquer ação de permanência deva ser levada em consideração quando se trata de processos inclusivos, pois o acesso à Educação Superior está devidamente garantido na UFSM, mas a acessibilidade, de uma forma geral, ainda caminha a passos lentos.

Para que as Ações de Permanência permitam maior acessibilidade dos alunos durante sua formação nos cursos de graduação, estas devem partir de alguém. A partir dessa compreensão, os coordenadores foram questionados sobre qual a origem das demandas referentes à permanência, e, segundo os próprios coordenadores, os alunos se mostraram protagonistas nesse processo.

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

Outra forma demandada pelos alunos é a busca de Ações de Permanência junto ao núcleo de acessibilidade da UFSM, que envia a orientação à coordenação e aos professores. Há, ainda, a preocupação da coordenação e dos professores que procuram antecipar-se às solicitações, pensando conjuntamente as possíveis ações necessárias aos alunos ingressantes pela Ação Afirmativa “B” em seus cursos de graduação.

Esse pleitear de Ações de Permanência advindo dos professores junto à coordenação ou mesmo partindo prioritariamente da coordenação de curso é uma ação esperada no processo de educação inclusiva de alunos com deficiência/NEE, pois mostra a preocupação em auxiliar o processo de acessibilidade desse aluno, como colocado por C2: **“o professor me procurou, antes do aluno solicitar, por conta, para a gente discutir a solução... como agir...”**, demonstrando a antecipação de atitudes que poderão ser decisivas no momento do início da disciplina.

As demais atitudes relatadas também denotam a preocupação e preparação de adaptações para os alunos ingressantes através da Ação Afirmativa “B”. Previamente, professores e coordenação tomam conhecimento de suas necessidades educacionais especiais e de outras necessidades quanto à acessibilidade.

**as solicitações partem da coordenação e dos professores**, mas por vezes o aluno já buscou, já comunicou. Então eu acho que é **uma mescla** das relações muito parte de nós, acho que **70% das ações partem da coordenação: o pedido do gravador, o chamado do núcleo de acessibilidade... a conversa dos professores sobre a necessidade de material digitalizado...** isso tudo foram **ações que partiram da coordenação**, outras são **os diagnósticos dos professores: “olha to notando que a situação de determinado aluno em relação a disciplina tal”**. (C3)

[...] **então a primeira coisa foi: vamos pegar um computador, um gravador, o núcleo de acessibilidade foi incansável...** inclusive, uma das profissionais que lá trabalha como bolsista veio assistir aulas, assistiu de duas disciplinas para tentar compreender e ajudar. (C4)

Essas atitudes podem ser compreendidas como “Adaptações Razoáveis”, que são definidas no artigo segundo do Decreto 186/08, que aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com a seguinte redação:

“Adaptação Razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com

as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2008).

A situação relatada por C3 e C4 traz uma mudança de paradigma quanto à percepção e compreensão desses alunos, pois, logo ao recebê-los, houve mobilizações da coordenação tanto de forma individual quanto conjunta com os professores. Esses, ao sentirem dificuldades ou “diagnosticarem” a necessidade, foram buscar, junto aos seus pares, orientações e apoio, concretizado pelo Núcleo de Acessibilidade<sup>19</sup> da própria instituição.

Essa busca por um órgão de auxílio, a preocupação e busca pessoal para as Adaptações Razoáveis aos alunos que necessitam corroboram as palavras de Carvalho (2008, p. 38):

Certamente que os caminhos para a inclusão ficam mais facilitados quando todos convergem nos objectivos que informam a inclusão, mas esse é também um desafio a enfrentar pela escola no seu conjunto, pondo à prova a capacidade de liderança dos titulares de órgãos de gestão, no sentido de agregarem os colaboradores em vez de dividirem, de os mobilizarem ao invés de caírem no fatalismo, de serem pró-activos.

A organização dos professores junto à coordenação dos cursos de graduação está sendo realizada e pode ser comprovada nos relatos dos coordenadores. Porém, um fato novo que aparece na pesquisa é a busca dos alunos por adaptações, por ações que permitam a sua permanência e acessibilidade aos conteúdos, aos processos de aprendizagem. Enfim, na Educação Superior, diferente da Educação Básica, os alunos têm maior conhecimento e compreensão de seus direitos e buscam o seu cumprimento.

Os alunos, ao agirem como protagonistas de seu processo de inclusão na Educação Superior, vêm buscando os seus direitos e postulando ações necessárias para a sua permanência, procurando garantir a construção com qualidade de seus conhecimentos dentro da instituição de Ensino Superior.

Essa posição como responsáveis pelas suas buscas, por melhores condições de acessibilidade leva-nos a percebê-la como uma “tomada de consciência” não apenas daquilo que está assegurado em dispositivos legais, mas da possibilidade de

---

<sup>19</sup> O Núcleo de Acessibilidade é um serviço da UFSM que apresenta como objetivo oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da referida instituição, facilitando, assim, o encaminhamento das demandas de acessibilidade, compreendidas, nesta pesquisa, como Ações de Permanência.

ser agente ativo de seu próprio processo inclusivo. Assim, defini-se consciência como:

“A consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa (Vygotski, 1928-1933/1996): é a própria relação da criança com o meio, e de modo mais tardio, da pessoa consigo própria (Luria, 1988)”. A consciência não é sistema estático, mecanicista: relaciona-se ao desenvolvimento da conduta voluntária. Conforme Toassa (2004), em Vygotski, na vida concreta o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução; o processo de criação de um sentido, de uma interpretação para o mundo e suas relações já seria uma forma de criação de novas combinações: não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui e nele interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra (TOASSA, 2006, p. 72-73).

Analisando as atitudes dos alunos, evidenciadas através dos relatos dos coordenadores entrevistados, é possível apreender essa tomada de consciência dos alunos enquanto sujeitos modificadores de sua realidade.

Essa consciência que se apresenta nos alunos da Educação Superior está intimamente ligada ao convívio social, e podemos verificar esta questão nos estudos de Carvalho, Araújo, Ximenes e Pascual (2010, p. 19), que trazem as ideias de Vygotski:

De acordo com Vygotski (1924/2004), a consciência é constituída por signos que são estímulos instrumentais de natureza social que formam o ser humano por meio da convivência social. Os signos atuam sobre o sujeito e estariam intimamente relacionados a sua capacidade de criação e imaginação, que, por sua vez, se manifestaria por igual em todos os aspectos da vida cultural.

Esse dado do aluno como protagonista é considerado relevante no processo de educação inclusiva, pois esta pesquisa se dá no contexto da Educação Superior, na perspectiva de inclusão escolar de pessoas com deficiência/NEE, espaço educacional onde o aluno já atingiu um estágio mais avançado de consciência. A consciência, conforme Vygotski, desenvolve-se desde a infância e atinge processos superiores quando adultos.

Mesmo que a consciência humana seja, em primeiro lugar, um reflexo do mundo exterior (e, em último recurso, consciência de nós mesmos e de nossas próprias ações, embora isto só tenha surgido em um estágio relativamente tardio), não se deve esquecer que, em diferentes estágios de desenvolvimento, ela difere em sua estrutura semântica e que diferentes sistemas de processos psicológicos estão envolvidos em suas operações. Depois do trabalho de Piaget, Vigotskii (1958, 1960) e Walon (1925, 1942) não há mais dúvidas acerca das diferenças radicais entre a consciência da

criança pequena e a do adulto ou entre mecanismos psicológicos responsáveis por esta diferença (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 196).

Para que a consciência humana passe apenas de reflexos para operações mais elaboradas, são necessárias as relações sociais e a linguagem, segundo Delari Junior (2000, p. 62):

[...] para a abordagem histórico-cultural a consciência não é tida como uma instância metafísica, existente a priori com relação à vida humana, sendo assim não há consciência que não seja consciência de um determinado ser humano vivo. De modo que a consciência não é coisa, não é instância, nem tem vida própria, não existe aparte da materialidade do ser: a consciência é o ser humano consciente. Por outro lado, também vimos repetindo a afirmação de que, para Vigotski, a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas que só pode se realizar no indivíduo na medida em que ele passa a se relacionar consigo do mesmo modo pelo qual se relaciona com os outros no contexto de uma dada cultura. Ou seja, a consciência que não existe senão enquanto consciência de determinados seres humanos vivos, não pode surgir para eles senão mediante uma relação social. Além disso, também temos dito que o caráter desta mesma relação social, no humano, é histórico e cultural, pois os seres humanos não se unem em grupos apenas por “instintos gregários”, nem por leis instintivas tais como aquelas presentes em outras espécies animais que vivem em “grupos” e/ou se organizam “coletivamente”. A relação social humana é constituída historicamente – mediante lutas sociais e relações de poder – e, de modo indissociável, culturalmente – mediante diversas tradições e contradições constituídas enquanto diferentes tramas de linguagem e/ou processos de significação. As relações sociais propriamente humanas são mediadas pela linguagem. Portanto, a consciência enquanto processo que não pode se dar fora de um ser humano individual particular, não é possível senão como função de relações sociais, as quais, por sua vez, também não são possíveis senão enquanto práticas coletivas mediadas pela linguagem.

Assim, o fato de os alunos solicitarem diferentes Ações de Permanência e buscarem melhores condições de aprendizagem e acessibilidade pode estar atrelado à forma inapropriada do que está sendo proposto diante das suas necessidades.

Paulo Freire também auxilia a compreender a “consciência” e a necessidade da “tomada de consciência” no sujeito em relação a sua situação social, ou seja, o imperativo de o sujeito agir de maneira consciente para modificar o que está posto, o que parece estar determinado. “A consciência humana é, para Freire, assim como a psicologia histórico-cultural, produto das relações sociais concretas, produto da experiência histórica, materializada na atividade vital, no trabalho” (ALVES, 2012, p. 106).



A perspectiva de que a consciência dos sujeitos os leva a modificar situações sociais que estão vivendo, constata-se nas falas dos coordenadores sobre essa situação de procedência da solicitação das Ações de Permanência:

**[...] a solicitação de adaptação não foi dirigida à coordenação do curso... praticamente dentro da disciplina se resolveu.** A disciplina projetou e pensou as **adaptações da cadeira** que é mais baixa. **O próprio professor teve a iniciativa juntamente com o aluno.** Neste caso não chegou a coordenação. **Imagino que se fosse um caso mais complexo, provavelmente chegaria até a coordenação.** Foi o nosso setor de manutenção de equipamentos que fez a adaptação da cadeira [...] (C1)

**Os alunos solicitam as ações diretamente aos professores do curso e os professores que vem a coordenação para ver o que fazer, recentemente o professor chegou aqui e me pediu** para que eu fizesse quatrocentas e poucas páginas de cópia de **Xerox aumentada** para o aluno... **foi iniciativa do professor...** mas na maioria das vezes **sempre eles procuram o professor e depois o professor repassa.** (C2)

Portanto, os alunos estão conscientes de seus direitos e das condições que necessitam para que seu desempenho seja o melhor possível nas disciplinas que cursam em cada semestre. As solicitações partem dos alunos a diferentes sujeitos, o mais comum é que procurem o professor da disciplina e informem que estão necessitando de alguma Ação de Permanência, de alguma adaptação, como é o caso relatado por C1, que, ao perceber que a cadeira necessária ao desenvolvimento da disciplina precisava ser modificada, buscou junto com o professor a sua adaptação, inclusive utilizando o setor de manutenção do curso para realizar essa ação.

Tal ação de adaptação de um material necessário à realização de várias disciplinas é uma ação que permitiu a permanência da aluna e a realização da disciplina na qual surgiu a necessidade, bem como nas demais que ainda necessitarão do material como se pode ainda verificar nas palavras de C1 quando afirma:

**[...] o rendimento e a permanência da aluna no curso não aconteceria, pois mais da metade da carga horária do curso é de clínica** (espaço onde necessita do material adaptado), então ela precisaria ou **precisará desempenhar atendimentos clínicos para poder vencer o que está previsto no projeto político pedagógico do curso.**

As ações que adaptam o material necessário ou o fornecem para o aluno, como o gravador citado por C3 e o computador, por C4, são necessárias para que o aluno que ingressou através da Ação Afirmativa “B”, e que necessita de condições

especiais de estudos, permaneça e tenha acessibilidade no curso de graduação a que teve acesso.

Os alunos, na procura de seus direitos, buscam orientações junto ao Núcleo de Acessibilidade da instituição e recebem encaminhamentos de como os professores devem proceder em suas metodologias, como C6 relata “[...] **o núcleo de acessibilidade sugeriu é que fosse dado um tempo de 50% maior, para avaliação... então mandei para o professor o parecer do núcleo de acessibilidade e uma comunicação.**”

O aluno busca e encontra a orientação necessária para que se efetivem seus direitos e as Condições Razoáveis para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, aqui representadas na forma da avaliação, porém, esse encaminhamento, quando entregue diretamente pelo aluno ao professor, não é aceito, necessitando que o aluno o entregue à coordenação do curso que, então, comunica o professor através de ofício que acompanha o referido documento emitido pelo Núcleo de Acessibilidade. Pode-se evidenciar o caso nas palavras abaixo:

É na verdade **o núcleo de acessibilidade que manda para cá, normalmente os alunos procuram o núcleo**, esse menino que veio até aqui, ele tava no núcleo, **o núcleo fez o encaminhamento para ele**, eu nem ia ficar sabendo disso, **ele foi para o professor, e o professor não aceitou, tinha que voltar para mim**, aí voltou para mim e... **encaminhamos o ofício para ele, e para o chefe de departamento dele.**  
(C6)

Os alunos assumem, nesse caso, o papel de sujeitos conscientes de seus direitos e das possibilidades de serem agentes da sua própria história. Há uma conscientização de seu refletir e agir diante dos fatos que se apresentam como forma de modificação de sua condição. Freire (1979, p. 15) confirma essa categoria de conscientização em suas palavras:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Apesar da conscientização desses alunos em seu cenário acadêmico, às vezes, o entendimento a respeito do que podem requerer acaba por tomar uma dimensão superlativa e distorcida do que representa um apoio especializado, conforme pode-se observar na opinião de um dos coordenadores, abaixo descrita:

**É que ela tem muita dificuldade para ler, porque são muitos textos, todas as disciplinas exigem uma carga horária de leitura muito grande, e ela trabalha no turno da tarde, tem mais isso, então ela só pode fazer as disciplinas do turno da manhã. E trabalha toda a tarde, e mesmo que ela faça de manhã, ela acaba sendo reprovada, porque não consegue dar conta das leituras, e daí ela me solicitou uma possibilidade de uma monitora acompanhar ela, para que pudesse ajudar ela nessas leituras que eu entendo que seja uma solicitação equivocada, porque a deficiência física dela não impede que ela faça as leituras e estude, eu acho que isso seria, não uma resposta ao direito, mas sim um privilégio entendeu, e todo mundo poderia exigir uma coisa dessas. (C5)**

Para a coordenação do curso, a aluna apresenta uma deficiência física, que não geraria a necessidade educacional especial que obrigasse o auxílio de uma monitora para a leitura. Na opinião da coordenação, haveria um privilégio em detrimento de uma real necessidade, fato que levaria aos demais alunos também a requererem tal suporte. Apesar da compreensão por parte da coordenação acerca do equívoco da solicitação realizada pela aluna à C5, ainda houve a demonstração de a aluna estar consciente de seus direitos, o que levou a uma reivindicação por sua parte a respeito do que poderia ser feito para que seu rendimento escolar fosse, de certa, forma garantido.

Assim, os alunos como protagonistas de seu processo de inclusão, pesquisam e inquiram a respeito do que pode ou não ser realizado diante de suas necessidades educacionais especiais atreladas as suas deficiências. Esse movimento mostra que “a conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (FREIRE, 1979, p. 16). Dessa forma, o processo de inclusão de alunos com deficiência/NEE no Ensino Superior depende, também, da ação consciente e reivindicativa dos alunos nele envolvidos.

### 6.3 O currículo, as possíveis ações de permanência e suas implicações

Quando se fala de inclusão de pessoas com deficiência/NEE, imediatamente vem o questionamento: “Como fazer isso?”, pois a segregação desses sujeitos perdurou por vários anos, sendo sua escolarização realizada em centros ou escolas especializadas. Porém, houve uma caminhada em direção às mudanças e, com isso, a inclusão educacional hoje perpassa por todos os níveis de ensino, ou seja, hoje eles ingressam na educação infantil de escolas comuns e trilham seu caminho educacional chegando à Educação Superior.

Pode-se confirmar essa caminhada da educação inclusiva através de Pimentel et al. (2012, p. 2):

O paradigma da inclusão educacional de pessoas com deficiência tem ganhado repercussões nos diferentes níveis de organização do sistema educacional brasileiro. Inicialmente o desafio foi direcionado à escola básica, porém atualmente as instituições de ensino superior também têm sido convocadas a redimensionar seus espaços e práticas de modo a favorecer a acessibilidade de todos. Nessa perspectiva, as instituições devem implementar políticas de ações educativas que favoreçam o acesso e permanência desses estudantes nas universidades. Na medida em que a inclusão implica em ensino adaptado às diferenças e as necessidades individuais, a proposta de “democratizar as oportunidades” de acesso presente nas atuais políticas públicas deve se pautar também por este princípio inclusivo.

Esse acesso à Educação Superior chega à UFSM de maneira legal através das Ações Afirmativas, na Resolução 11 de 2007<sup>20</sup>, mas permanece a discussão sobre a permanência do aluno com deficiência/NEE na Educação Superior após o seu acesso, pois muitos alunos que apresentam deficiência apresentam também necessidades educacionais especiais ou ainda apenas necessidades especiais que necessitam ser compreendidas e atendidas para que se possa “garantir” sua permanência.

Diante dessa realidade, é possível afirmar que a universidade por muito tempo não se sentiu desafiada a assumir práticas inclusivas de reconhecimento e valorização das diferenças, promovendo acesso aos seus espaços e aos saberes por ela veiculados e construídos. Entretanto, hoje o desafio que se impõe à universidade brasileira é a articulação entre a democratização do acesso e a garantia da qualidade do ensino superior. Tal

---

<sup>20</sup> Resolução na íntegra disponível em:  
<<http://portal.ufsm.br/documentos/documentos/index.html?action=open&idInformacaoDocumento=1723>>

articulação deve ser transversalizada por eixos que garantam: o compromisso social, a pesquisa estratégica e a educação para todos ao longo da vida. Para que isto aconteça a educação superior precisa ser ratificada como um bem público e universal e, portanto, dever do Estado. Sendo direito humano e universal, o acesso a educação superior deve ser possibilitado a todos (PIMENTEL et al., 2012, p. 3).

Assim se deu a busca por respostas e aqui serão analisadas as falas dos coordenadores de cursos de graduação da UFSM a respeito das ações de permanência quanto ao currículo, uma vez que se fizerem necessárias.

Currículo, nesta pesquisa, é entendido como:

[...] o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que é ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar (COLL, 1999, p. 45).

Pensando o currículo como todas as ações quanto a desenvolvimento, avaliação, metodologia e planejamento, é o que faz pensar nas alternativas de Ações de Permanência, pois, dentro dessas funções curriculares, talvez, alguns alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B” venham a necessitar dessas ações.

As Ações de Permanência são entendidas, nesta pesquisa, como os atos realizados pelos cursos de graduação diante das necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência/NEE, ou seja, representam acessibilidade que pode ser compreendida de forma ampla, ultrapassando as questões físicas e arquitetônicas.

Pode ser, então, segundo Sasaki (2002), citado no documento do MEC chamado: *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior* e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Parte I – Avaliação dos cursos de graduação (2013), podemos identificar seis tipos de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

Nessa perspectiva, se compreende a Ação de Permanência em relação ao currículo como acessibilidade metodológica, também conhecida como pedagógica, que é tratada e definida nesse mesmo documento do MEC como:

Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.

Práticas e exemplos relacionados a IES:

É possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aula quando os professores promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como por exemplo: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, entre outros recursos (BRASIL, 2013, p. 37).

Essas ações podem ou não serem necessárias no contexto educacional desses alunos, mas, quando surgem, têm como justificativa as diferentes especificidades da deficiência/NEE que apresentam: “O aluno universitário com NEE acumula vivências relacionadas às suas especificidades educacionais que devem ser consideradas pelos professores [...]” (MOREIRA, 2009, p. 14).

A necessidade de buscar o entendimento a respeito da permanência desses alunos na Educação Superior está ligada à garantia de acesso, pois este os alunos já o tem.

Uma vez vencido o obstáculo do vestibular, o próximo problema a ser enfrentado por alunos com deficiência é o de permanecer na faculdade. Mas, a preocupação da universidade em adaptar seus ambientes físicos tem sido tão tímida quanto a preocupação em adaptar o acesso ao currículo e em preparar os professores dos cursos superiores (SASSAKI, 2006).

Os coordenadores fazem relatos a respeito dessas Ações de Permanência quanto ao currículo de diferentes formas, como a ampliação de tempo para a entrega de trabalhos e maior tempo em avaliações práticas, porém, a maioria ainda está sendo planejada e pensada para um futuro próximo, o que demonstra a preocupação com a permanência desse aluno.

No momento não, porque até o momento, a ação de permanência que tinha necessidade, já foi resolvida com a adaptação da cadeira, então **não precisou ainda ser feita nenhuma alteração curricular, e isso na verdade, talvez venha a acontecer dependendo da necessidade de pessoas que nesse processo de inclusão, venham fazer parte do curso.** (C1)

Apesar de ainda não ter sido necessária uma Ação de Permanência quanto ao currículo, C1 já pensa que essa situação poderá vir a acontecer, dependendo da necessidade educacional especial que a deficiência do sujeito motivar e, então, poderá haver a necessidade.

Rossetto (p. 10-11)<sup>21</sup>, em seu artigo, *Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior*, mostra como as adaptações curriculares estão presentes no processo de inclusão na Educação Superior:

[...] não basta somente garantir o acesso, mas trabalhar com a questão da permanência do aluno no decorrer de sua graduação, e com a qualidade da sua formação, que é uma barreira ainda a ser enfrentada, uma vez que demanda a preocupação, por parte das Universidades, em adaptar o currículo e preparar professores e funcionários para o atendimento de tais alunos. Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência que freqüentam o ensino superior, é indispensável que a Universidade ofereça uma educação de qualidade, que se preocupe com a apropriação do conhecimento por parte de todos os alunos, pois antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior.

A implementação dessas ações de favorecimento da permanência dos alunos, como Rossetto mostra, deve ser uma preocupação da instituição que deu acesso aos sujeitos com deficiência/NEE.

Essa necessidade de se pensar em qualidade de formação, de maneira que permita que esse aluno esteja, realmente, apropriando-se dos conteúdos é essencial e deve ser organizada diante das percepções dos professores, bem como podem estar sendo requeridas pelo próprio aluno que sabe antecipadamente sobre suas potencialidades e limitações no processo de aprendizagem. Com essa preocupação antecipada do professor quanto ao desempenho de seu aluno na disciplina que vai ministrar é que C2 realiza sua fala:

[...] **nós sabemos que ele vai ter dificuldades...** e o professor estava **muito angustiado** porque acredita que **o aluno não vai corresponder às práticas**. Por exemplo, tem uma técnica de [...] e como ele não tem a visão central [...] não consegue realizar o procedimento. Então é uma coisa que ele não vai conseguir, é na área de [...] e vai ser difícil. **Algumas coisas a gente já esta vendo como vamos estudar, nós não temos como prever como mantê-lo, que ação de permanência vai ser aplicada.** Mas se houver alguma substituição tem que fazer restrição no diploma dele. (C2)

Essa premeditação de como realizar uma ação que permita o aluno a atingir os objetivos da disciplina faz parte do processo de adaptação curricular, de considerar os efeitos dessa adaptação na formação do aluno, bem como a preocupação em realizar uma modificação/restrrição no diploma.

---

<sup>21</sup> Texto encontrado no endereço eletrônico:  
<[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../\\_files/WrKNHCJb.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../_files/WrKNHCJb.doc)>. Sem ano.

O pensar em como realizar, apesar de C2 estar afirmando não haver uma definição, uma previsão de manutenção desse aluno no curso, aponta uma compreensão da necessidade. Segundo Magalhães (2013, p. 50):

A organização dessas adaptações pressupõe cooperação entre professores e alunos, em uma contínua construção de alternativas que diversificam e ampliam as possibilidades de aprendizagem na sala de aula. Cabe ao docente uma escuta atenta às necessidades e aspirações de seus alunos na busca da construção do conhecimento.

Compreendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos, os professores e a coordenação iniciam as suas primeiras adaptações de currículo como ações que permitam a permanência, criando condições de construção de possibilidades de aprendizagem, que se pode visualizar nas falas de C3 e C6:

[...] nós flexibilizamos sim, temos uma certa flexibilidade de prazos, enfim uma tentativa de que realmente pudesse acompanhar, porque justamente ele declarou dificuldades no aprendizado, então foi feito isso, e aí se tentou... se pensou no gravador, se sentia-se bem com isso, eu acho na realidade que **a nossa ação de permanência como ações mais do diagnóstico da possibilidade do aprendizado dele**, o que nós poderíamos fazer para melhorar o aprendizado, então na medida do possível foi feito... teve reprovações, mas ele está tendo condições de fazer de novo a disciplina e foi aprovado... (C3)

**Avaliação com tempo maior** porque ele não tem a visão central, só tem a visão periférica. **Quanto à grade curricular não aconteceu** até hoje. **Não tivemos deficiências que exijam uma grande modificação**, nós não tivemos, por exemplo, se nós tivémos um aluno deficiente visual (cego) eu não sei o que a gente vai fazer. (C6)

Apesar das duas falas não relatarem modificações na estrutura dos conteúdos curriculares, ou seja, na listagem de conteúdos que se pode considerar “o que ensinar” na compreensão sobre currículo utilizada neste estudo, as pequenas mudanças de flexibilização temporal são vistas como modificações no “como ensinar”. Nesse caso, o maior tempo para a realização das atividades ou avaliações dentro das disciplinas de seus cursos foram ações realizadas e podem ser apreciadas como adaptações curriculares de pequeno porte:

Adaptações curriculares de pequeno porte ou adaptações não significativas (atribuições e responsabilidade dos professores): que especificamente as ações que cabem a nós, professores, realizar para favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes em nossas salas de aula. São modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos (BRASIL, 2000, p. 8, fasc. 6).



Desse modo, essas ações podem ser consideradas como adaptações curriculares, quando entende-se o currículo na perspectiva de todo processo de escolarização, desde a metodologia até a avaliação, e ambas as ações relatadas são em relação à flexibilização de tempo em avaliações ou realização das atividades, sejam elas em forma de maior prazo para a entrega de trabalhos, sejam como tempo maior para realização de prova prática.

As ações que os professores e coordenações de curso compreendem, de forma isolada ou através das orientações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, que devam acontecer para que o aluno que necessita de condições especiais realize as atividades propostas na disciplina não implicam em redução da qualidade, o que se pode confirmar nas palavras de Magalhães (2013, p. 52):

A análise do programa de ensino associada a ponderações em torno das condições do aluno em responder aos objetivos de um componente curricular (estágio ou disciplina) pode levar o professor à elaboração de outras formas de avaliação da aprendizagem, mudanças na temporalidade do ensino de alguns conteúdos, elaboração de materiais didáticos diferenciados. Tais mudanças não implicam em redução da qualidade do ensino organizado pelo professor, mas na perspectiva de que no espaço da sala de aula podem acontecer momentos em que os critérios técnicos preestabelecidos não atendem à dinamicidade das relações de ensino aprendizagem.

A ação citada por C3 foi realizada em conjunto dos professores e da coordenação de curso: o professor realiza um diagnóstico de como e o que fazer para o aluno na tentativa de melhorar o seu aprendizado. Já C6 necessitou de uma orientação do Núcleo de Acessibilidade da instituição para ampliar o tempo de avaliação prática que foi automaticamente aceita e realizada pela coordenação e professores envolvidos no processo.

Outra situação, agora de intenção de adaptação como forma de permanência aos alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B”, porém, de um porte maior, de mudança na grade curricular, foi trazida por C4. A circunstância da realização dessas mudanças de grade curricular e apostilamento destas em diploma já expedido foram relatadas por C5.

Medidas mais acentuadas fazem parte de modificações realmente significativas que podem eliminar objetivos básicos ou introduzir objetivos específicos alternativos não previstos para os demais alunos, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente. Em geral, as adaptações curriculares significativas são mais utilizadas no âmbito do Ensino Fundamental, contudo, na universidade, a inclusão de alguns alunos com

deficiência pode ensejar as mudanças curriculares mais acentuadas. Assim, as modificações no currículo são realizadas buscando beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em modificações, de maior ou menor expressividade (MAGALHÃES, 2013, p. 53).

A ocorrência citada por C5 não aconteceu durante a sua gestão, porém, ocorreu no curso o qual coordena. Esse fato envolveu uma aluna não ingressa pela Ação Afirmativa “B”, mas reingressa de outro curso por ter se tornado uma pessoa deficiente, sendo que a deficiência lhe acarretou impossibilidades de permanecer em seu curso de primeiro ingresso, precisando reingressar em outro. A deficiência que essa aluna apresenta gerou a necessidade de mudanças curriculares a fim de permanência e conclusão do curso ao qual reingressou.

**Não teve com relação ao currículo... não na minha gestão**, mas sei do caso de uma aluna que era um aluna com deficiência visual, ela perdeu a visão, ela era aluna de um determinado curso e perdeu a visão e entrou de reingresso aqui neste curso. E aí como ela não tinha nenhum resquício de visão se não me engano, ela não tinha condições de aprender determinado conteúdo, **então se entendeu que era preciso para essa aluna fazer uma adaptação, uma... enfim, uma reorganização curricular para ela, então o que se fez foi retirar todas as disciplinas específicas as quais ela não conseguiria ter acesso e se ofertar para ela, a possibilidade dela de cursar outras disciplinas, então ela se formou neste curso o diploma trás esse adendo no verso.** (C5)

O relato de C4 sobre as reflexões acerca das adaptações necessárias como ação de permanência revela as condições necessárias para que a aluna em questão tenha uma formação, para que ela consiga permanecer e, talvez, concluir o curso escolhido. Nessa busca, algumas sugestões foram pensadas, mas ainda nenhuma foi realizada.

[...] começou a entrar o gravador, **para as provas**, de repente uma **prova oral**, pois ela reclama de dor de cabeça para escrever, tem dificuldades para escrever, [...] por que não é só um problema – a baixa visão, a menina tem algum déficit de aprendizagem, tu dá uma aula de três horas e no final tu pergunta: sobre o que foi a aula e ela não consegue te responder... está agora num processo de reprovação. **A gente levantou várias hipóteses**, uma das coisas mais relevantes, que eu acharia mais adequada... **é passar ela para outro formato do curso**, mas a aluna já disse que não quer. Então pensamos em que tipo de formação ela vai ter? Tivemos uma reunião e o único assunto foi esse... **de repente alterar o currículo e a formação final dela. Pensamos em montar uma carga horária para ela, montar um currículo que ela faça algumas disciplinas mais práticas e então o diploma sairia com esta formação específica** [...] (C4)

Compreende-se a necessidade dessas alterações curriculares pensadas ou já efetivadas em outros momentos como ações necessárias para que o aluno que

apresenta deficiência/NEE, e podem ser vistas como adaptações curriculares de grande porte:

Adaptações curriculares de grande porte ou adaptações significativas: compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática. É necessário enfatizar também que sempre se deve adotar, no estudo de caso, critérios que evitem adaptações curriculares de grande porte desnecessárias, especialmente as que implicam em supressão de conteúdos, eliminação de disciplinas, ou de áreas curriculares complexas. De maneira geral, as adaptações curriculares de grande porte serão úteis para atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização (BRASIL, 2000, p. 11-12, fasc. 5).

Adaptações no currículo, sejam elas de grande ou pequeno porte, são ações que podem levar o aluno que ingressou na Educação Superior a concluir com sucesso a sua formação, mas não devem ser vistas como alternativa única para resolver os percalços do caminho educacional do aluno incluído. As condições em que são decididos tais atos devem envolver muitas discussões e reflexões, ouvindo-se o aluno, principal envolvido no processo, buscando-se orientações em órgão competentes, como o Núcleo de Acessibilidade, e se levando em conta os espaços de formação dos professores.

A condição de o professor poder repensar sua prática, refletir como vê o aluno com suas deficiências e limitações é também uma parte importante no processo de inclusão de pessoas com deficiência/NEE na Educação Superior. Magalhães (2013, p. 54) traz essas questões em sua escrita:

A perspectiva das adaptações curriculares possibilita ao professor universitário um reordenamento de sua forma de refletir sobre processos de ensino-aprendizagem que desenvolve no âmbito da sala de aula. Acreditamos, ainda, que se faz necessário, além da capacidade de formulação de adaptações curriculares, que professores universitários possam dialogar com – e sobre – seus alunos com deficiência. Cabe às universidades prover a construção de espaços formativos para esses professores na busca pela democratização da educação superior e na garantia de acesso, permanência e sucesso desses alunos.

Ao final desta análise, percebe-se que existe a reflexão e, em alguns casos, a necessidade de se pensar em adaptações curriculares como Ação de Permanência aos alunos com deficiência/NEE ingressos na UFSM pelas Ações Afirmativas, bem como a necessidade de um espaço maior de reflexão e orientações acerca da forma

como realizar essas modificações, ou seja, a necessidade da construção de políticas orientadoras.

## 7 O QUE SE PÔDE CONCLUIR?

A pesquisa que gerou esta dissertação teve como impulso a necessidade de minha prática na Educação Básica, na qual as Ações de Permanência e conclusão dos alunos com deficiência/NEE matriculados na escola regular envolvem adaptações curriculares de sentido amplo, de grande porte ou mais pontuais, de pequeno porte.

Assim, com a intenção entender e analisar como esse mesmo processo acontece no Ensino Superior, apresentei as seguintes indagações: Considerando que alunos incluídos na Educação Básica estão, hoje, tendo acesso à Educação Superior, pontualmente à UFSM, através de ações Afirmativas, como está se dando a permanência deles em relação ao currículo? Quais Ações de Permanência estão sendo realizadas? Elas são necessárias? De quem vem a demanda das Ações de Permanência quando ocorrem? Uma questão que se multiplica em pequenos questionamentos, para os quais busquei respostas.

Na escola básica, esses procedimentos, que auxiliam na permanência desses alunos, perpassam geralmente a instância da coordenação pedagógica, local onde os docentes buscam auxílio e orientação para suas ações em sala de aula. Já no âmbito da Educação Superior, esse papel de acompanhamento e orientação pode ser realizado pelos coordenadores de curso de graduação, sendo estes os sujeitos eleitos para, com suas falas, contribuírem para responder a tais questões.

A partir das falas dos coordenadores entrevistados, pude perceber que o ingresso dos alunos com deficiência/NEE não se dá de maneira uniforme na instituição, ou seja, cada um dos coordenadores relatou que o acesso a essa informação ocorreu de maneira diferente. Um recebeu-a através do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, outro por meio de memorando do DERCA, outro via lista de alunos aprovados no processo seletivo, que chega anteriormente à matrícula. Outro recebeu a informação na metade do curso, e, ainda, um coordenador diz não haver recebido a informação de maneira oficial, e sim através da declaração dos alunos no decorrer do curso.

Essa discrepância e/ou falta de comunicação deixa claro o prejuízo no planejamento das Ações de Permanência a esses alunos, pois, ao mesmo tempo

em que um coordenador que recebe a informação anteriormente à matrícula, relata que, de antemão, conseguiu prever algumas ações para melhor receber os alunos e prever as ações de acessibilidade. Outros a recebem no transcorrer do semestre e, outro nada recebe, o que dificulta e/ou impede o esclarecimento dos professores quanto ao alunos que receberão, a elaboração de possíveis iniciativas que visem sua permanência no curso.

É possível perceber que, quando os alunos se apresentam como alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B”, já na metade do semestre, há evidente prejuízo ao desempenho destes. Nesse caso, também se observa uma evidente carência de organização de ações por parte da coordenação, pois o imperativo de identificar-se vem junto com alguma necessidade educacional especial apresentada pelo aluno. Portanto, é imprescindível a antecipação das informações para que haja tempo para mobilizar, organizar, e executar ações inclusivas em conjunto, pois esse processo é um pouco mais lento, já que, muitas vezes, esbarra nas muitas funções dos docentes e da coordenação.

Portanto, vê-se a importância de a Instituição pensar e formular, em conjunto com o Núcleo de Acessibilidade, algum instrumento padrão de informação aos coordenadores de curso, que identifique os alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B” a fim de que todos possam pensar e planejar alternativas de acolhimento e permanência para eles de forma conjunta e em tempo.

Foi possível analisar, constatar e concluir que, na visão dos coordenadores, a posição dos professores diante de alunos que apresentam deficiências/NEE foi bastante semelhante com as dos professores da Educação Básica, ao se queixarem de falta de preparação e formação para a atuação com esse aluno. Apesar de a grande maioria ainda achar-se despreparada, alguns reagem de forma positiva, desde que o aluno acompanhe a turma da maneira esperada pelo professor. Outros buscam soluções antecipadamente para os casos de necessidades educacionais especiais apresentadas.

Assim, a formação e preparação dos professores da Educação Superior para receber, trabalhar, compreender e realizar Ações de Permanência, de acessibilidade pedagógica deve tornar-se uma prioridade no processo de inclusão na Educação Superior, pois ainda não existem ações do MEC direcionadas à formação continuada em serviço desses docentes, como já existem para os docentes da educação básica, como um todo, ações, na Instituição, que visam à formação

continuada dos professores no que diz respeito à educação inclusiva, com exceção de algumas iniciativas pontuais do Núcleo de Acessibilidade da UFSM.

A formação de professores em qualquer etapa da educação é primordial para que o processo de aprendizagem seja compreendido e, se necessário, auxiliado, sejam seus alunos com deficiência/NEE e/ou com desenvolvimento típico.

Conclui, também, que a demanda das necessidades de ações para a permanência chega aos coordenadores de curso através de duas vias: a dos professores e a dos alunos, sendo que, na sua grande maioria, parte dos alunos. Um dos coordenadores relata ter partido dele as ações necessárias, por meio das avaliações que detectam as necessidades dos alunos. Estas são realizadas pelos professores dos alunos com deficiência/NEE.

Outra análise que foi possível realizar a partir da empiria foi o protagonismo dos alunos nesse cenário de inclusão, algo muito importante, pois quem melhor que o sujeito para relatar suas necessidades? Esses relatos sobre as suas necessidades, ações que os auxiliem no desenvolvimento de sua aprendizagem de sua participação efetiva na disciplina podem acontecer mediante contato direto entre professor e aluno.

Assim, resolvem o assunto dentro da própria disciplina, por meio do relato da necessidade ao professor, que busca, na coordenação, a orientação de como agir. Além disso, há a busca direta do aluno no Núcleo de Acessibilidade da UFSM, que orienta o sujeito e encaminha as necessidades que o aluno apresenta formalmente ao curso.

Essa abertura de caminhos pelos alunos na busca de seus direitos e da supressão de suas necessidades deve ser valorizada e ampliada pela instituição, seja através do alargamento do serviço do Núcleo de Acessibilidade ou até mesmo da maior informação a esse público acerca de seus direitos.

O currículo, no que tange às ações de permanência, ainda é um assunto que está sendo estudado, pois o processo de inclusão de alunos com deficiência/NEE ainda é recente nesse nível educacional. Entretanto, já suscitaram-se as primeiras reflexões acerca do tema currículo e mudanças curriculares nos cursos de graduação investigados, pois algumas Ações de Permanência de pequeno porte quanto ao currículo já estão sendo executadas, como a maior temporalidade nas avaliações e entrega de trabalhos.

As necessidades maiores, como a substituição de disciplinas e seu apostilamento estão sendo pensadas e começam a surgir a partir das percepções de professores que as levam até as coordenações. Porém, ainda não há uma clareza quanto às providências que podem ser tomadas frente aos conteúdos curriculares que o aluno não apresenta condições de contemplar em sua totalidade.

Já houve, na instituição, uma mudança de grade curricular relatada por um dos sujeitos entrevistados, porém, a aluna não havia ingressado pelo sistema de Ação Afirmativa e sim, reingressado no curso após adquirir a deficiência, vindo a se formar. No curso de reingresso, houve o impedimento de cursar algumas disciplinas, que foram substituídas por outras e essas mudanças foram apostiladas, porém, não existem orientações gerais normatizadas para que os demais cursos possam seguir.

Para que esses alunos que apresentam algum empecilho devido às suas deficiências/NEE tenham condições de qualidade na sua permanência e possam realmente cursar e concluir seu curso de graduação, serão necessárias a implementação de políticas e orientações conjuntas entre a PROGRAD, o Núcleo de Acessibilidade e os cursos de graduação para a efetivação de adaptações curriculares como Ações de Permanência.

Fica claro, ao final da pesquisa, que o processo de inclusão na Educação Superior foi legalmente deflagrado na UFSM com a aprovação da Resolução 11 de 2007 e que tal processo caminha a passos lentos, nos quais professores, alunos e coordenadores de curso descobrem caminhos para que obter sucesso.

Porém, ainda é urgente a construção de políticas e orientações para as Ações de Permanência quanto a currículo e à formação de professores a começar pelo procedimento de repasse de informação quanto à identificação dos alunos ingressantes pela Ação Afirmativa “B”, desconexão evidenciada quando se constata relatos de angústia, falta de esclarecimento, desencontro nas informações ou ausência delas.



## REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico cultural**. Chapecó: Argos, 2012.

BARBOSA, G. A. **A importância da qualidade da informação para uma instituição de ensino superior: um estudo na secretaria acadêmica**. 2011. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração), UFRGS, Porto Alegre, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70. ed., 2008.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**. Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Durban**. 2001. Disponível em <<http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEF/SEESP. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads\\_PCN.PDF](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF)>. Acesso em: 4 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portal Brasil** em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/02/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo Nº 186, de 09 de julho de 2008, Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **DOU**, 10.07.2008, em 20.08.2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa INCLUIR**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13380%3Aprograma-incluir-edital-e-resultados&catid=191%3AAsesu&Itemid=495](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13380%3Aprograma-incluir-edital-e-resultados&catid=191%3AAsesu&Itemid=495)>. Acesso em: 30 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Fascículo 5. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais.** Fascículo 6. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17431&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17431&Itemid=817)>. Acesso em: 25 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES).** Parte I – Avaliação dos cursos de graduação. Julho, 2013. Disponível em: <[http://www.ampesc.org.br/\\_arquivos/download/1382550379.pdf](http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BUENO, S. **Minidicionário de Língua Portuguesa.** São Paulo: FDT, 2007.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J.; JR BONTEMPI, B. **Inclusão/Exclusão escolar e desigualdades sociais.** Disponível em: <[www.pucsp.br/pos/ehps/1/links\\_pesquisas/inclusao\\_exclusao.doc](http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/inclusao_exclusao.doc)>. Acesso em: 29 jan. 2013.

CARVALHO, M. A. A. S.; ARAÚJO, S. M. M.; XIMENES, V. M.; PASCUAL, J. G. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. Rio de Janeiro: **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 62, n. 3, p. 13-22, 2010.

CARVALHO, F. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria: UFSM, 2008.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

COÊLHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Org.) **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 4. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1999.

CORREIA, L. de M. A escola para todos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais significativas. In: COSTAS, F. A. T. (Org.). **Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas**. Curitiba: Appris, 2012.

CUNHA, M. I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DELARI JUNIOR, A. **Consciência e Linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. 2000. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, 2000.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper**. nº 60/2009. Disponível em: <[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2014.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2008.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, D. I. B.; RODRIGUERO, C. R. B.; MORI, N. N. R. Inclusão no ensino superior: o olhar do aluno. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, Paraná do VIII, 2011. p. 574-583.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. da S. G. de O. **Adaptação Curricular**. Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003, Cnotinfor: Portugal. Disponível em: <[http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao\\_curricular\\_pt.pdf](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 8. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRECO, M. **Educação Superior para a construção de projetos de vida**. São Paulo: Salesiana, 2002.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, v. 3, n. 24, p. 363-372, 2006.

MARX, Carl. **O Capital**, Pt 3, cap. 7, seção 1 apud VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 25).

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa e Promoção da Igualdade: uma visão comparativa. In SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, S. (Org.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais**: o contexto PÓS-DURBAN. São Carlos: Eduscar, 2009.

MELO, F. R. L. (Org.). **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. 332p.: il. 1 CD ROM.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, p. 197-217, 2002.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. de. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Revista Educar**, n. 17, p. 125-137, 2001.

MOREIRA, L. C. Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Ponto de Vista**, n. 10, p. 11-17, 2008.

PIMENTEL, S. C.; MATOS, A. P. da S.; RIBEIRO, V.; SANTANA, L. L.; SOUZA, M. de F. de A. **O acesso do jovem com deficiência no ensino superior**: experiência no recôncavo da Bahia. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-26.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

PORTELA, C. P. de J.; ALMEIDA, C. V. P. de J. **Abordagem Multidimensional família e escola**: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educacionais especiais. SciELO Books, p. 149-159, 2009.

ROSSETTO, E. **Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior**. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../\\_files/WrKNHCJb.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../_files/WrKNHCJb.doc)>. Acesso: em: 21 abr. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, R. K. Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência. **Rede Saci**, 2006. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=18675>>. Acesso em: 2 abr, 2014.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 5 v.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação Universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TORRES, S. R. Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jontien, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** (original publicado em 1948) 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (Brasil). **Resolução N. 011/07** de 3 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral.** Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/d69500a2-ada8-4f65-a312-31d4775eacec.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (Rio Grande do Sul). **Resolução N. 020/2013.** Disponível em: <<http://www.sisu.furg.br/images/stories/2014/proaaf.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. O processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZAMPAULO, J. R. Considerações introdutórias sobre o conceito de metodologia em seu significado acadêmico. **Revista @LUMNI**, v. 1, n. 1, 2011.





## **ANEXOS**



## Anexo A – Autorização Institucional



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Santa Maria  
Gabinete do Reitor

### AUTORIZAÇÃO


Autorizamos a realização da pesquisa intitulada *O Currículo e a Inclusão na Educação Superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM*, relativa ao projeto de Mestrado em Educação de **Eliane Sperandei Lavarda**, matrícula 201260311, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, sob orientação da professora Fabiane Adela Tonetto Costas.

O objetivo geral desta pesquisa é verificar a existência, a procedência, a execução e a normatização de ações de permanência em relação ao currículo em cursos de graduação da UFSM para alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais ingressos pela ação afirmativa “B”.

Para que seja efetivada a pesquisa, será necessária a colaboração de alguns coordenadores de cursos de graduação da instituição, com os quais serão realizadas entrevistas.

Sugerimos o encaminhamento ao Comitê de Ética para obtenção de autorização para a concretização da pesquisa referenciada.

Santa Maria, 05 de agosto de 2013.



Felipe Martins Müller,  
Reitor.

## Anexo B – Termo de Confidencialidade

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do estudo:** O CURRÍCULO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM.

**Pesquisador responsável:** Eliane Sperandei Lavarda

**Professor orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação (Mestrado)

**Telefone para contato:** (55) 3217-4669 (55) 84076709

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores/coordenadores de cursos de graduação da UFSM cujos dados serão coletados em entrevista semiestruturada. Concordam, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3340-B no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, localizado na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira – RS, por um período de 2 anos a partir da conclusão do projeto, sob a responsabilidade da Sr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas. Após esse período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Santa Maria,.....de .....de.....

.....

Fabiane Adela Tonetto Costas

## Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** O CURRÍCULO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM.

**Pesquisador responsável:** Eliane Sperandei Lavarda

**Professor orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação (Mestrado)

**Telefone para contato:** (55) 3217 4669 (55) 84076709

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a ser entrevistado (a) de forma totalmente voluntária, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deve responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar do estudo.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Justificativa:** Sua participação é muito importante para que a pesquisa obtenha êxito e para que os resultados possam contribuir para a inclusão educacional de estudantes com alguma deficiência/necessidades educacionais especiais e que garanta o acesso, bem como a permanência e participação desses estudantes na Educação Superior.

**Objetivos gerais:**

1) Verificar a existência, a procedência, a execução e a normatização de ações de permanência em relação ao currículo em cursos de graduação da UFSM para alunos com deficiência/NEE ingressos pela Ação Afirmativa “B”.

2) Averiguar junto aos coordenadores de cursos de graduação da UFSM a existência da realização de ações de permanência em relação ao currículo para alunos com deficiência/NEE ingressos pela Ação Afirmativa “B”

3) Verificar a procedência dessas ações de permanência,

4) Buscar como essas ações de permanência, quando ocorre, são normatizadas, registradas e por fim verificar a eminência de alteração de formação/diplomação causadas pelas ações de permanência realizadas.

**Procedimentos:** Os procedimentos da pesquisa consistirão na análise de documentos orientadores das ações da/na Universidade Federal de Santa Maria, e realização de um questionário aos coordenadores dos cursos de graduação onde existem alunos ingressos pela Ação Afirmativa “B”.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você, mas trará benefício para as discussões que cercam as necessidades e demandas que referem a permanência e conclusão dos alunos oriundos da Ação Afirmativa “B” nos cursos de graduação desta instituição.

**Riscos:** A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico e moral, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico durante a entrevista. Caso sinta-se desconfortável durante a entrevista, você poderá solicitar que a mesma seja interrompida e terá o direito de pedir que o que foi dito até então não conste nos dados da pesquisa e demandar que não quer mais fazer parte da pesquisa. Será preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa e todos os dados respondidos por você até o momento lhe serão devolvidos.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340-B, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, com a professora coordenadora da pesquisa Fabiane Adela Tonetto Costas ou com a pesquisadora responsável.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, .....de .....de.....

-----

-----

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, .....de .....de.....

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

Coordenadora da Pesquisa



**Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas**  
Coordenador da Pesquisa

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM  
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa  
Maria-RS - tel.: (55) 32209362 – e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br





## **APÊNDICE**



## Apêndice A – Entrevista

Entrevista elaborada como instrumento de coleta de dados da pesquisa “O CURRÍCULO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Eliane Sperandei Lavarda (matrícula 201260311, RG 8065943782), sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas, no curso de Mestrado em Educação (UFSM).

As entrevistas acontecerão de maneira presencial, quando será solicitada, ao entrevistado, a gravação em áudio da mesma e, após transcrição, será ofertada, ao entrevistado, a sua apreciação.

Desde já ,agradecemos a sua colaboração.

### **DADOS GERAIS**

- 1- Idade
- 2- Formação (graduação – pós-graduação)
- 3- Tempo de Formação
- 4- Tempo de atuação como coordenador
- 5- Curso que coordena

### **DADOS ESPECÍFICOS**

- 1- Como coordenador do curso, você tem a informação de quais alunos ingressam através da Ação Afirmativa “B”? De que maneira realiza o repasse desta informação aos professores que atuam no curso?
- 2- Como estes alunos são geralmente percebidos pelo curso e pelos professores?
- 3- Estes alunos solicitam algum tipo de ação de permanência à coordenação do curso? Quais?
- 4- E os professores como reagiram a este aluno?

- 5- E da parte dos professores houve alguma solicitação de ação de ação de permanência à coordenação? Quais?
- 6- Dentre as solicitações de ações de permanência, houve alguma relacionada com o currículo: grade curricular, conteúdos, metodologias e avaliações?
- 7- Como realizaram estas ações de permanência referentes ao currículo? Solicitaram auxílio ao Núcleo de Acessibilidade da UFSM?
- 8- Como foram normatizadas estas ações de permanência em relação ao currículo? Foram documentadas?
- 9- É possível se ter acesso a estes documentos?
- 10- E após a realização destas ações de permanência quanto ao currículo, como fica a certificação/diplomação deste aluno? Existe alguma mudança ou perspectiva de mudança quanto a sua formação?
- 11- Você acredita que se houveram estas ações de permanência quanto ao currículo, a acessibilidade e a permanência destes alunos fica de alguma forma mais garantida? Acredita que desta maneira vão conseguir concluir o curso no qual ingressaram?
- 12- E se essas ações não tivessem acontecido, como você percebe que este aluno estaria hoje?
- 13- E se caso não houve ações de permanência em relação ao currículo, você acredita que elas sejam necessárias dependendo da (s) deficiência (s)/necessidades educacionais especiais que os alunos ingressantes pela ação afirmativa “B” ?