

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

Mariane Carloto da Silva

**PROCESSOS DE (RE) CONHECIMENTO DO ESTUDANTE PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: ADAPTAÇÕES
CURRICULARES (DES) NECESSÁRIAS**

Santa Maria, RS
2016

Mariane Carloto da Silva

**PROCESSOS DE (RE) CONHECIMENTO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: ADAPTAÇÕES CURRICULARES (DES)
NECESSÁRIAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

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

Santa Maria, RS
2016

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

Carloto da Silva, Mariane

Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias / Mariane Carloto da Silva.- 2016.

188 p.; 30 cm

Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Educação Especial 2. Educação Superior 3. Adaptações Curriculares 4. Terminalidade Específica 5. Complexidade I. de Oliveira Pavão, Sílvia Maria II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Mariane Carloto da Silva. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: mariane.carloto@gmail.com

Mariane Carloto da Silva

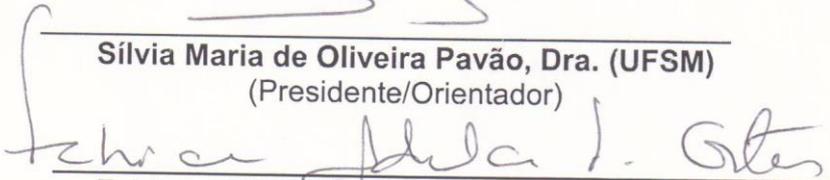
**PROCESSOS DE (RE) CONHECIMENTO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: ADAPTAÇÕES CURRICULARES (DES)
NECESSÁRIAS**

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

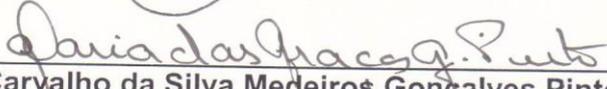
Aprovado em 04 de Julho de 2016:



Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)



Maria da Graça Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, Dra. (UFPEL)

Santa Maria, RS

2016

AGRADECIMENTOS

Eis que chega o momento de registrar a minha gratidão e reconhecimento a todos que me acompanharam nesta longa caminhada de estudos e pesquisas. Então, com carinho agradeço a todos que estiveram comigo.

Agradeço a Deus, sem ele eu não estaria aqui, vivendo este momento. Sempre ao meu lado, atendendo minhas orações.

À minha família, meu amor maior, mãe Angela e irmão Matheus. Sempre compreenderam minhas ausências, me dando forças e incentivando para continuar estudando e conquistando o que sempre quis.

Ao Everton, companheiro de sempre. Percorreu muitas idas e vindas aos cursos, à Universidade. Obrigada pela paciência, pelo “ouvido” nos momentos de conversas e questionamentos. Você faz parte de todas as conquistas.

A minha orientadora e amiga Sílvia Pavão, agradeço a acolhida, a paciência, por compreender minhas dúvidas e ser tão receptiva com minhas ideias. Obrigada pelos aprendizados, incentivos em aprender mais e por ter feito parte deste momento de formação e crescimento profissional.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação, ao Programa de Pós-Graduação, a Capes, por terem me recebido, me proporcionado (e continuam proporcionando) momentos de aprendizado, espaços, cursos de formação, qualificação profissional.

Às professoras Fabiane, Soraia, Graça, obrigada por fazerem parte da minha banca de dissertação e pelas grandiosas contribuições.

Muito obrigada a todos os professores e coordenadores que aceitaram e fizeram parte da minha pesquisa. As participações de todos contribuíram para o resultado final da minha pesquisa e contribuirão para as questões da inclusão no Ensino Superior. Obrigada pela disponibilidade, atenção e contribuições.

À escola Ipê Amarelo e ao Núcleo de Acessibilidade da UFSM, espaços em que atuei durante a pesquisa. Obrigada por fazerem parte do meu crescimento profissional e contribuindo com minhas ideias.

Por fim, muito obrigada a todos que não foram aqui citados, mas que contribuíram e fizeram parte desta longa caminhada.

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes. Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que agente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado, coubesse ou não coubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E para falar a verdade, ninguém cabia direito. Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muito altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais [...].

(Ruth Rocha – Quando a escola é de vidro)

RESUMO

PROCESSOS DE (RE) CONHECIMENTO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: ADAPTAÇÕES CURRICULARES (DES) NECESSÁRIAS

AUTORA: Mariane Carloto da Silva
ORIENTADORA: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

O desenvolvimento deste estudo está vinculado à Linha de Pesquisa da Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo o Ensino Superior como lócus de inclusão e a Terminalidade Específica como reflexão das práticas curriculares. Tem por objetivo geral conhecer como os processos de (re) conhecimento e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorrem nos cursos de graduação com vistas a contribuir com a aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória com abordagem qualiquantitativa, fazendo-se do uso de entrevistas abertas semiestruturadas que foram respondidas pelos coordenadores dos cursos e docentes das disciplinas com o expressivo quantitativo de reprovações (evasão/repetência) de estudantes público-alvo da Educação Especial. A análise foi por meio da técnica de Análise de Conteúdo, enfatizando a análise de atitudes, com cinco categorias de análise e subcategorias: 1) Ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos: o (Re) conhecimento como um processo. Subcategorias: o conhecimento e a atuação enquanto coordenador; O conhecimento e a atuação enquanto professor. 2) Tecendo o discurso dos coordenadores e professores referente às ações de adaptações curriculares, flexibilizações e demais mecanismos práticos. Subcategorias: Aquilo que se fez/faz: coordenação; Aquilo que se fez/faz: professores. 3) Indicações da Terminalidade Específica, adaptações curriculares, flexibilizações no Currículo: Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e Projeto Político Pedagógico em foco. 4) Impressões e expectativas sobre a Terminalidade Específica. 5) Algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações. Constatou-se que este (re) conhecimento dos estudantes ainda carece de certa apropriação de conhecimentos teóricos e práticos acerca da inclusão educacional e que influenciam nas adaptações curriculares, práticas e estabelecimento de ações que promovam a aprendizagem e conclusão dos cursos de todos os estudantes com ou sem deficiência. Concluiu-se que a pesquisa pode contribuir para levantar questões relevantes para a inclusão dos estudantes e que ainda precisam ocorrer mudanças, normativas, alterações curriculares e alterações institucionais, avaliando-se a possibilidade de Terminalidade Específica em alguns casos e garantindo a formação e conclusão nos cursos de graduação.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Superior. Adaptações Curriculares. Terminalidade específica. Complexidade.

ABSTRACT

(RE) COGNITION PROCESSES OF TARGET GROUP OF STUDENT OF SPECIAL EDUCATION AT UFSM: (UN) NECESSARY CURRICULAR ADAPTATIONS

AUTHOR: Mariane Carloto da Silva
SUPERVISOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

The development of this study is linked to the research line of Special Education of the Graduate Program in Education by having Higher Education as locus of inclusion and Specific Terminality as reflexion of curricular practices. It aims to know how the recognition processes and monitoring target group of student of Special Education occurs in undergraduate courses in order to contribute to learning and completion of courses by students. Therefore, an exploratory research with qualitative-quantitative approach was carried out, by making use of semi-structured open interviews that were answered by the coordinators of the courses and teachers of the subjects with the amount expressive of school retentions (dropout/ school failure) of target group of students of Special Education. The analysis was attained by content analysis technique and analysis of attitudes, comprehending five categories of analysis with subcategories: 1) Entrance of target group of students of Special Education in the courses: The (re)cognition seen as a process. Subcategories: Knowledging and acting as a coordinator; knowledging and acting as a teacher. 2) Composing the discourse of coordinators and teachers regarding the actions of curricular adaptations, flexibilities and other practical arrangements. Subcategories: Coordination: What they have been done/What they do; Teachers: What they have been done/What they do. 3) Indications of Specific Terminality, curricular adaptations, flexibilities in the curriculum: Curricular Guidelines of the Education Center and Pedagogical Political Project in focus. 4) Impressions and expectations about Specific Terminality. 5) Something else? It has been left for the next actions it was found that this (re)cognition of students still lacks certain adequacy of theoretical and practical knowledge about the educational inclusion, and have influence on the curriculum adaptations, practices and actions that promote learning and completion of courses for all students with or without disabilities. It was concluded that research can contribute to points out relevant issues for the inclusion of students and that changes are required, normative acts, curricular changes, institutional changes and areas of teacher training, evaluating the possibility of Specific Terminality in some cases, and ensuring the training and completion in undergraduate courses.

Keywords: Special Education, Higher Education, Curricular Adaptations, Specific Terminality, Complexity.

LISTA DE FIGURAS

Figura1-	Organograma representativo da Metodologia da Dissertação.....	89
Figura 2-	Tabela representativa de Ingresso por Unidade Universitária Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH	92
Figura 3-	Gráfico representativo de Ingresso por Unidade Universitária Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH	92
Figura 4-	Alunos Regulares por Unidade Universitária	97
Figura 5-	Gráfico representativo da situação dos Acadêmicos Ingressos pela Cota B no CCSH	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Tabela dos cursos com ingressos de estudantes pela Cota B 2008-2014.....	93
Tabela 2-	Sistematização das categorias de análises e subcategorias.....	102
Tabela 3-	Apresentação dos Coordenadores participantes da pesquisa.....	113
Tabela 4-	Apresentação dos professores participantes da pesquisa.....	114
Tabela 5-	Escala de notação das respostas favoráveis e desfavoráveis dos Coordenadores	154
Tabela 6-	Escala de notação das respostas favoráveis e desfavoráveis dos Professores	155

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ACG	Atividades Complementares de Graduação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CEB	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
GEAIC	Gabinete de Estudos, Apoio Institucional Comunitário
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP3	Linha de Pesquisa em Educação Especial
MEC	Ministério da Educação
PAP	Programa de Acompanhamento Pedagógico
PET	Programa de Educação Tutorial
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Político do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TC	Termo de Confidencialidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

Anexo A-	Minuta Propositiva para avaliação da Terminalidade Específica para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.....	171
----------	---	-----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	179
Apêndice B -	Entrevista Aberta semiestruturada para os coordenadores.....	183
Apêndice C-	Entrevista Aberta semiestruturada para os docentes.....	185
Apêndice D-	Carta de Apresentação	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1 CONTEXUALIZAÇÃO INICIAL DA PESQUISA	37
2 TEORIA DA COMPLEXIDADE DIALOGANDO COM O CURRÍCULO: PROVOCAÇÕES INICIAIS	41
2.1 PERSPECTIVAS SOBRE A COMPLEXIDADE.....	42
2.2 O CURRÍCULO E A RELIGAÇÃO DOS SABERES PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	45
3 CURRÍCULO COMO CONSTRUCTO DE SENTIDOS	49
3.1 MOVIMENTO REFLEXIVO SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	55
4 TERMINALIDADE ESPECÍFICA: UMA FORMA DE REPENSAR O CURRÍCULO NA UNIVERSIDADE	67
4.1 AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES E TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO ESTADO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	67
4.2 POSSIBILIDADE DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA UNIVERSIDADE	74
5 MÉTODO	89
5.1 LOCUS DE INVESTIGAÇÃO: CONHECENDO O CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS (CCSH)	103
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	105
6.1 O CURRÍCULO, A ADAPTAÇÃO CURRICULAR E A TERMINALIDADE ESPECÍFICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E RESOLUÇÕES DA UFSM	105
6.2 BENEFÍCIOS, MOTIVAÇÕES E APRENDIZADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS	111
6.3 OS ACHADOS DESTA JORNADA	113
6.3.1 Ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos: o (Re) conhecimento como um processo	115
6.3.1.1 <i>O conhecimento e a atuação enquanto coordenador</i>	115
6.3.1.2 <i>O conhecimento e a atuação enquanto professor</i>	123
6.3.2 Tecendo o discurso dos coordenadores e professores referente às ações de adaptações curriculares, flexibilizações e demais mecanismos práticos	126
6.3.2.1 <i>Aquilo que se fez/faz: coordenação</i>	127
6.3.2.2 <i>Aquilo que se fez/faz: professores</i>	133
6.3.3 Indicações da Terminalidade Específica, adaptações curriculares, flexibilizações no Currículo: Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e Projeto Político Pedagógico em foco	136
6.3.4 Impressões e expectativas sobre a Terminalidade Específica	144
6.3.5 Algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações	150
CONCLUSÃO	157
REFERÊNCIAS	161
ANEXOS	171
ANEXO A- Minuta Propositiva para avaliação da Terminalidade Específica para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.	171
APÊNDICE	179

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	179
APÊNDICE B- Entrevista Aberta semiestruturada de coleta de dados para os coordenadores.....	183
APÊNDICE C- Entrevista Aberta semiestruturada de coleta de dados para os docentes.....	185
APÊNDICE D- Carta de Apresentação.....	188

APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado se constituiu a partir de muitas experiências, de diferentes espaços que ao longo da minha formação acadêmica/profissional se consolidaram, constituindo-me pesquisadora. Sendo assim, esta pesquisa surgiu das e com as leituras e experiências delineadas durante a graduação em Pedagogia, momentos de encontros e desencontros, dúvidas e saberes que, hoje, possibilitaram-me estar apresentando esta Dissertação de Mestrado e contribuindo com outras e novas reflexões.

Após a conclusão do curso Normal de Nível Médio (Magistério), o próximo passo foi ingressar em um Curso de Ensino Superior. A cidade de Santa Maria sempre foi referência para muitas cidades, e estudar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) era uma grande conquista. No meu caso, sair da cidade de Santiago e morar em Santa Maria era muito complicado, pois precisaria ficar longe da família, custear os gastos em moradia, na alimentação, assim como pagar uma faculdade particular presencial. Era um sonho distante. Então, em 2006, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia EAD, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), na minha cidade, optando por um IES no qual tivesse um custo relativamente baixo e que eu pudesse pagar meus estudos através do meu trabalho.

Foram quatro anos de estudos, na qual fui me constituindo pedagoga, estabelecendo laços entre teorias e práticas, ampliando minha experiência profissional. No decorrer da graduação e após sua conclusão, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho voluntário em uma Instituição Especializada (APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em Santiago), onde me deparei com os desencontros, desafios e urgência em saber mais. Eu precisava de formações que fizessem sentido com a minha prática e profissão: pedagoga.

Após concluir o curso em 2010, iniciei um novo emprego, o qual não era a docência. Difícil no início, pois é muito bom atuar na sua área de formação, mas tudo que fazemos é experiência e contribui para nosso crescimento pessoal e profissional. Ser secretária em um escritório me ensinou muito, e foi neste espaço que me percebi "*pesquisadora autônoma*". Autônoma porque livremente realizava pesquisa de artigos voltados à Educação Especial e já comprava livros da Editora da UFSM, de professoras que imaginava um dia conhecer.

Impulsionada por estes sentimentos, decidi prestar o Vestibular em Educação Especial na tão distante Universidade Federal de Santa Maria, ser pesquisadora na área da Educação Especial e contribuir com produções, pesquisas referentes à Educação Especial, inclusão nos espaços educativos. Em 2012, iniciei meus estudos em Santa Maria, um sonho sendo realizado, dentre tantos outros que eu tinha. Entre teorias, práticas, leituras, dedicações, objetivos delimitados, fui e vou me compondo Pedagoga, Educadora Especial e pesquisadora. Minhas motivações sempre me inquietam, impulsionam-me a buscar mais e, dessa forma, durante a minha nova formação profissional, tornei-me “professora” em uma escola de Educação Infantil. Momentos maravilhosos que me proporcionaram muitas aprendizagens e estudos sobre como ser professora de crianças.

Ao mesmo tempo sempre articulei meus estudos com grupos de pesquisa sobre a Educação Especial, ficando imersa de curiosidades, discutindo sobre a inclusão e suas diferentes vertentes, e novamente vinculando teoria e prática.

Como profissional da área da educação, observo as mudanças contemporâneas e as exigências de formações profissionais para atuar no mercado de trabalho. Essas implicações me motivaram a buscar compreender os processos de inclusão no Ensino Superior, baseando-se no acesso garantido pela Cota B (UFSM, 2007), ressaltando o currículo como uma prática construída por todos os atores envolvidos (coordenadores, professores, estudantes) e identificar como se estrutura curricularmente os cursos de graduação perante a complexidade existente na Universidade, e constituinte da formação humana.

Tais experiências guiaram-me a problematizar as adaptações curriculares, flexibilizações e Terminalidade Específica como essenciais e necessárias ao processo de permanência, aprendizagem e conclusão dos cursos de graduação pelos estudantes.

Embasada nestas inquirições, em 2014, ingressei no Mestrado em Educação da UFSM, na área de Educação Especial. Momento importante, novas leituras, novos olhares.

O trabalho desenvolvido com crianças exige que o docente tenha um olhar atento, uma escuta e uma sensibilização para cada criança, para perceber e compreender suas formas de aprendizagem. Faz com que percebamos a importância de respeitar seus tempos e espaços nas atividades desenvolvidas e isso se torna tão presente nas palavras de Freire (1996, p. 42) quando afirma que “às

vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno o simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”.

Tais práticas e conhecimentos me questionaram porque essas escutas e a construção da proposta curricular a partir das vivências constituintes do contexto perduram, muitas vezes, apenas na infância, e sendo assim impulsionaram a discutir questões referentes ao currículo, no que tange a escuta do estudante no Ensino Superior, para a organização curricular, promoção do acesso, aprendizagem e conclusão do curso de graduação escolhido. Assim, têm-se como inquietações para esta pesquisa: como ocorre o (re) conhecimento, por parte dos coordenadores dos Cursos de Graduação do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) da UFSM, quanto ao número de matrículas e de ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação? Como ocorre a trajetória acadêmica dos estudantes após o acesso até sua conclusão? Quais adaptações curriculares são previstas nos cursos?

Mediada pelo processo investigativo e vivências no contexto escolar, guio-me no que diz Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 150) ao afirmar que “[...] o currículo é lugar, espaço, território [...], é trajetória, viagem, percurso [...] é autobiografia, nossa vida [...] é documento de identidade”. Cada estudante é multidimensional, e é preciso reconhecer estas características para que ocorra a aprendizagem. É a partir destas ideias que tencionam minhas inquietações em pesquisar sobre o processo de inclusão no Ensino Superior partindo do currículo.

Todo meu percurso permitiu delinear os questionamentos e perspectivas metodológicas desta pesquisa. Ao atuar em um espaço, desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado com os estudantes da UFSM e agora atuando em uma turma de Anos Iniciais na Rede Municipal (Santa Maria, RS) posso sentir vivamente o quanto esta pesquisa tende a contribuir com as diferentes realidades instigando-me a continuar neste processo de pesquisa.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola constituiu um espaço organizacional, direito de um grupo, estabelecendo ideias de normalização, diferença e exclusão. Há alguns anos, o quadro da Educação Especial encontrava-se muito claro: os estudantes com deficiência eram atendidos nas escolas especiais e os estudantes ditos normais nas escolas regulares, não havendo comunicação entre elas (BRASIL, 2008).

Nos últimos tempos, ampliaram-se as discussões e as práticas voltadas para a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial¹ em todos os níveis de ensino vigorando normativas que garantam o acesso ao ensino.

A Educação Especial contribui no processo de aprendizagem dos estudantes no espaço educacional, orientando para a organização de trabalho em equipe, recursos necessários e adaptações curriculares, sendo assim,

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem [...] (BRASIL, 2008, p. 10).

A transversalidade da Educação Especial vem crescendo na Educação Superior, garantindo o direito ao ensino e ampliando o acesso às Universidades por meio das Cotas² destinadas as pessoas com deficiência e, conseqüentemente, com necessidades de práticas pedagógicas que atendam as demandas do nosso tempo, tais como: dinamicidade, inteligência e reflexão sobre as ciências da natureza e humanas. Sendo assim, fazem-se necessário possibilitar ao sujeito um pensar

¹ O Termo utilizado neste projeto de Dissertação será estudantes público-alvo da Educação Especial, compreendido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual traz como público-alvo: “pessoa com deficiência sendo aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) 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, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Porém outros termos irão surgir devido a citações de autores ou de documentos pesquisados.

²UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 011**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/res011_2007.pdf>

contextualizado e autonomia enquanto ser social e biológico, pluralidade, valorização de suas potencialidades e individualidade.

Nesse contexto, a universidade é responsável por estabelecer estratégias e conhecimentos que são necessários para a construção de saberes pelos indivíduos, a criação de conhecimentos científicos, a formação de profissionais, a troca de informações e o convívio social. Para o cumprimento dessas demandas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 define que

[...] na educação superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesse sentido, percebe-se o crescente número de ingressos de estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação, tanto pelas exigências do mercado de trabalho, diversidade de recursos, difusão de discussões referente ao assunto como pela conquista de seus direitos em oportunidades igualitárias em educação.

Cabe destacar que o acesso à Universidade está garantido, porém não é suficiente para assegurar a formação dos estudantes, posto que demanda mudanças paradigmáticas das concepções, das posturas e práticas pedagógicas, da valorização do indivíduo, da viabilização para a conclusão dos cursos, e, acima de tudo, de um reconhecimento da presença/matriculação dos estudantes nos cursos de graduação. Este (re) conhecimento envolve dos coordenadores uma aproximação com o estudante, compreensão de suas opções de curso de graduação, conhecimentos de suas dificuldades durante os estudos e, principalmente, viabilização para sua formação acadêmica.

A pesquisa “Processos de (re) conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial na UFSM: as adaptações curriculares (des) necessárias” despertou interesse por ser uma área da Educação, que é a Educação Especial, também participante nos processos formativos desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Perpassará questões de acesso, permanência,

aprendizagem e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ingressantes na Universidade, reconhecendo a importância de diálogos, aproximações, recursos acessíveis nas práticas pedagógicas e estabelecimento de diretrizes.

Tem-se como premissa que o currículo não se constitui apenas em grade de disciplinas, atividades curriculares, carga-horária, ementas, plano de ensino, mas também engloba aspectos pedagógicos, estruturais e de relações interpessoais, promovendo, dessa forma, a aprendizagem dos estudantes e conclusão nos cursos de graduação.

Nesse sentido, para favorecer a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade há a necessidade de mudança organizacional dos currículos dos cursos, mudanças nas concepções e posturas em relação aos estudantes e superação da ideia de poder fortemente presente no currículo.

Silva (2006) discorre sobre o currículo como uma política curricular, na qual efetiva o estabelecimento de saberes a serem ensinados e exige competências por parte dos estudantes, nas quais são responsáveis pelo seu sucesso e fracasso, produzindo identidades e hierarquias (o bom aluno, homogêneo, que aprende e que tem autonomia para pesquisar e o mau aluno, que apresenta dificuldades na compreensão das disciplinas e, decorrente disso, necessita de planejamento específico para facilitar sua participação nas aulas e aprendizagem de acordo com suas especificidades).

Acredita-se que as adaptações curriculares e as flexibilizações são necessárias para que se efetive o (re) conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade, promovendo o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão nos cursos de graduação.

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdo, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégia de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas³ de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 36).

As flexibilizações estão relacionadas ao ensino dos conteúdos pensados de acordo com os estudantes e a diversidade presente na sala, favorecendo a

³Manteve-se o termo utilizado pelas autoras.

interpretação e o acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais (GARCIA, 2007).

Ainda com relação às adaptações curriculares, essa pesquisa elucida a Terminalidade Específica como um direito de todos os estudantes para concluir seus estudos.

A Terminalidade Específica é uma certificação de conclusão de escolaridade –fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais⁴ não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido [...] (BRASIL, 2001b, p. 59).

A partir de dispositivos legais voltados à Educação Básica e Formação Técnica, pensa-se na Terminalidade Específica, como possível contribuinte para a aprendizagem e conclusão dos cursos de graduação minimizando a evasão e repetência dos estudantes. A Terminalidade Específica poderia ser prevista institucionalmente pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em seus regimentos e currículos para que possa ser aplicada. Desse modo, contribuiria com a formação, conclusão dos estudos de estudantes com deficiência.

Atualmente, por meio da Resolução nº 033/2015 (UFSM, 2015), a UFSM regulamenta o Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP), que se constitui de um plano que abarca planejamento de ações e estratégias de recuperação aos estudantes que estejam se aproximando ao término do curso e com muitas disciplinas em atraso. Esse Plano deve envolver uma equipe multidisciplinar composta por Psicólogo, Psicopedagogo, Pedagogo, Educador Especial, Terapeuta Educacional, dentre outros, voltada ao desenvolvimento do PAP e com o processo de aprendizagem do estudante. A equipe terá um cronograma de Aplicação do Plano, o qual foi desenvolvido junto à Coordenação do curso e devidamente comunicado à Pró-Reitoria de Graduação.

Essa resolução é um importante avanço na Instituição e deposita responsabilidade e comprometimento nas Coordenações dos cursos para com todos os estudantes matriculados. Ainda exige que se tenha uma preocupação com o processo de aprendizagem dentro da IES e não meramente com os índices de matrículas e conceitos. Apesar de ter finalidades diferentes, é importante destacar a

⁴ Manteve-se o termo utilizado nas Diretrizes.

proximidade que a Resolução nº 033/2015 tem com a Terminalidade Específica, pois ambas envolvem o acompanhamento de uma equipe interdisciplinar, composta por diferentes profissionais engajados com o sucesso e qualidade da formação profissional.

Levando em considerações todos os aspectos supracitados e diante dos desafios propostos por este tema, surgem as seguintes questões de pesquisa: Como ocorre o (re) conhecimento, por parte dos coordenadores dos Cursos de Graduação do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) da UFSM, quanto ao número de matrículas e de ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação? Como ocorre a trajetória acadêmica dos estudantes após o acesso até sua conclusão? Quais adaptações curriculares são previstas nos cursos?

Sabe-se que o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao Ensino Superior está sendo gradativamente ampliado, afirmando e concretizando o direito de todos ao ensino, à profissionalização, à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988) e aos debates referentes à Educação Especial. Muitas mudanças foram incentivadas pelas Políticas Públicas, visando facilitar o acesso e acolher a diversidade⁵ de todos os estudantes.

O Censo da Educação Superior demonstra que, entre 2003 e 2015, o número de estudantes passou de 5.078 para 33.475 estudantes, representando um crescimento de 559%. A ampliação das ações de promoção do acesso das pessoas com deficiência à educação, nos últimos anos, resulta no crescimento de 77% no número de municípios com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Em 2003, registravam-se 3.147 municípios (56,5%), chegando a 2015, com 5.566 municípios (99,9%) (BRASIL, 2016b, p. 36).

Essas informações demonstram a grande oferta de acesso às IES e o aumento contínuo de ingresso de estudantes, o que possibilitaram o estabelecimento de algumas hipóteses⁶ prévias (antes da coleta dos dados), as quais poderão ser confirmadas e/ou contestadas no desenvolvimento da pesquisa, como: A inclusão e acessibilidade na Educação Superior vão além do acesso, mas

⁵ Diversidade aqui não é o mesmo que diferença. Compreende as diferentes culturas e diferentes identidades dos estudantes.

⁶De acordo com Triviños (2010, p. 105) “diante dela o investigador vislumbra prováveis soluções. A hipótese envolve uma possível verdade, um resultado provável. É uma verdade pré-estabelecida, intuída, com o apoio de uma teoria”.

envolvem mudanças curriculares para promover o sucesso dos estudantes com a conclusão do curso de graduação; Adaptação curricular é prevista institucionalmente pela UFSM; Para possibilitar a conclusão dos cursos pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, torna-se cabível uma mudança Institucional que prevê a Terminalidade Específica regulamentada pela instituição; As flexibilizações ocorrem para o desenvolvimento de um trabalho que inclua todos os alunos. Uma forma a qual possibilita construções e troca de experiências; As flexibilizações ocorrem como forma de facilitar apenas a passagem de um semestre a outro.

Essas questões remetem aos debates e às pesquisas sobre os rumos da Educação Especial enquanto modalidade transversal de ensino, envolvendo os aspectos de matrícula, gestão, mudanças estruturais e curriculares, participação, recursos necessários para o ensino, formação continuada e aprimoramento no atendimento de todos os estudantes, garantindo a inclusão.

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo no art. 5º, parágrafo 2º, inciso VII e parágrafo 5º:

[...] VII - estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.

[...] § 5º Os Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011, p. 2-3).

Porém compreende-se que a Educação Especial no Ensino Superior não é somente promover o acesso, a acessibilidade e as vagas por meio da Cota B, mas perceber individualmente cada estudante, suas necessidades, suas potencialidades, suprimindo as barreiras durante sua formação acadêmica.

Assim, estabeleceram-se as indagações investigativas desta pesquisa ancoradas à Linha de Pesquisa da Educação Especial (LP3), considerando pertinente e atual.

Outra justificativa seria de considerar que o tema proposto contribui para a reflexão acerca de como se constitui o (re) conhecimento dos estudantes que ingressam na Universidade através das Políticas Públicas, por parte dos coordenadores e professores que, sendo assim, cumprem a democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) e envolvem ações facilitadoras para

o processo de graduação.

O acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) está garantido, porém a grande dificuldade está no coletivo, no (re) conhecimento de cada estudante e de suas formas de aprender e em não conceber a educação como produto, mas como processo formativo que depende das concepções individuais de cada estudante. A partir dessas sensibilizações, adaptações curriculares poderão ser pensadas para, assim, promover a aprendizagem.

Estabeleceu-se, como objetivo geral, conhecer como os processos de (re) conhecimento e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação ocorrem, com vistas a contribuir com a aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes.

Como objetivos específicos norteadores: identificar na UFSM, junto ao Núcleo de Acessibilidade, quantos estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados e em quais cursos estão localizados o maior número de estudantes ingressantes pela Cota B; identificar as disciplinas com o expressivo quantitativo de reprovações (evasão/repetência) do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), delimitando os docentes participantes da pesquisa; reconhecer, nas ações realizadas no CCSH, como está estabelecido o processo de permanência e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial; descrever as condições e mecanismos práticos desenvolvidos no Centro de Ensino para promover a inclusão dos estudantes; verificar, nas Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e no Projeto Político Pedagógico dos Cursos, a regulamentação da Terminalidade Específica na matriz curricular dos cursos de graduação.

O desenvolvimento deste estudo, a partir das reflexões feitas por uma exploração da temática, permitirá compreender se há (re) conhecimento sobre quem são os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos cursos de graduação da UFSM e influenciará nas adaptações curriculares, práticas e estabelecimento de ações que promovam a aprendizagem e conclusão dos cursos de todos os estudantes.

Assim, pretende-se desenvolver esta pesquisa para levantar algumas questões que contribuam para as discussões atuais sobre a temática dentro da Universidade, promover a valorização e inclusão dos estudantes, na qual envolve

flexibilizações e adaptações curriculares e aspectos quanto ao acesso através de processos seletivos, permanência e conclusão.

Seguindo as ideias iniciais apresentadas na introdução, delinear-se-ão capítulos reunindo embasamentos teóricos, proporcionando reflexões e atendendo aos objetivos propostos nesta pesquisa.

No capítulo um, intitulado “Contextualização inicial da pesquisa”, busca-se dialogar sobre o título desta dissertação, que traz consigo amplas impressões para a investigação e também alguns termos utilizados.

Para fins de contextualizar a pesquisa, no segundo capítulo são expostas implicações da Teoria da complexidade dialogando com o currículo, na Universidade.

Ao discutir “O currículo como constructo de sentidos” no terceiro capítulo, são apresentados elementos teóricos e conceituais, percebendo o currículo como constructo de sentidos frutos de diferentes tempos, histórias, espaços. Entende-se por constructo, um processo de percepção ou pensamento constituído por impressões passadas e presentes. A partir das concepções de currículo, enunciam-se os principais aspectos das adaptações curriculares por meio de um movimento reflexivo sobre as Adaptações Curriculares na universidade.

“Terminalidade específica: uma forma de repensar o currículo na Universidade” está apresentada no quarto capítulo, dividindo-se em dois subcapítulos. No subcapítulo “As adaptações curriculares e Terminalidade Específica no estado de conhecimento em Educação Especial” presta-se diálogos e reflexões sobre as produções acadêmicas encontradas nas Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, na área da Educação Especial envolvendo as adaptações curriculares e a Terminalidade Específica.

Já o subcapítulo “Possibilidade da Terminalidade Especifica na Universidade” apresenta como o termo Terminalidade Específica é previsto em diversas normativas legais direcionadas à Educação Básica e Formação Técnica. Ressalta-se a necessidade do estabelecimento de legislações, tais como decretos, pareceres e diretrizes que regulamentem a Terminalidade específica no Ensino Superior.

No quinto capítulo consta o método que foi utilizado na pesquisa, delineando o tipo de estudo, os participantes, o local onde os dados foram coletados e as Técnicas utilizadas para a Análise dos Dados e o subcapítulo “Locus de

investigação: conhecendo o Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH)” que se fez uma breve descrição do CCSH na intenção de situar o centro em que os dados foram coletados, elencando algumas características e aspectos valorativos à pesquisa.

Ao iniciar o capítulo “Análise e Discussão dos Dados”, apresentam-se três subcapítulos. No subcapítulo “O currículo, a adaptação curricular e a Terminalidade Específica nos documentos oficiais e resoluções da UFSM”, é levantada uma reflexão sobre os registros nos documentos que abarcam o currículo, as adaptações curriculares e a Terminalidade Específica. Já no subcapítulo “Benefícios, motivações e aprendizados a partir da aplicação das entrevistas gravadas”, fez-se uma explanação de como foi a coleta de dados, motivações, benefícios e perspectivas.

Seguidamente, no subcapítulo “Os achados desta jornada” discorrem-se as cinco categorias elencadas, sendo estas subdivididas. Categoria **“Ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos: o (Re) conhecimento como um processo”** subdividido em O conhecimento e a atuação enquanto coordenador, O conhecimento e a atuação enquanto professor. Categoria **“Tecendo o discurso dos coordenadores e professores referente às ações de adaptações curriculares, flexibilizações e demais mecanismos práticos”** subdividido em Aquilo que se fez/faz: coordenação, Aquilo que se fez/faz: professores. Categoria **“Indicações da Terminalidade Específica, adaptações curriculares, flexibilizações no Currículo: Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e Projeto Político Pedagógico em foco”**. Categoria **“Impressões e expectativas sobre a Terminalidade Específica”** e, para finalizar, a categoria **“Algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações”**.

No último capítulo consta a conclusão desta investigação.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL DA PESQUISA

Para fins de contextualizar a pesquisa, busca-se dialogar sobre o título desta dissertação, que traz consigo amplas impressões para a investigação e também alguns termos utilizados.

Ao iniciar este processo investigativo, delinea-se como inquietação, pois antes de se pensar em uma estrutura curricular, é necessário identificar sobre quem estamos pensando e para quem se organiza este sistema. Perceber o outro não apenas objetivamente, mas percebê-lo como sujeito, atribuindo-lhe sentido. “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2011, p. 82).

É este o sentido do *(re) conhecimento* elucidado nesta pesquisa, o qual transcende o acesso ao Ensino Superior, envolve um olhar para o estudante, compreende suas habilidades, suas vivências, suas ideias, seus objetivos futuros, o que faz fora da Universidade, quais seus ritmos de estudo, enfim, pensa-se que é preciso haver essa compreensão sobre o estudante para, assim, poder estabelecer as adaptações curriculares que façam sentido.

Isso somente irá ocorrer quando o olhar para o estudante deixar de ser apenas como mais um matriculado produto do meio, mas como uma *parte que constitui o todo*⁷, e esse todo só é constituído se existir as riquezas das partes.

O currículo é o balizador destas relações, por isso não pode ser sólido, mas constituído no e pelos sentidos de quem faz parte do processo de ensino: docentes, estudantes, coordenadores e diretores. É uma estrutura formada por conteúdos, disciplinas e processos de seleção os quais preveem adaptações para atender todos os envolvidos, por isso que o currículo é o que se faz com ele. Conforme mencionam Lopes e Macedo (2011, p. 42),

[...] o entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, [...]. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente.

⁷ MORIN, 2011.

Se este sentido não estiver presente na prática curricular, acredita-se que ocorram adaptações *(des) necessárias*, elucidadas nesta pesquisa. Esta questão move a pesquisadora a refletir sobre dois sentidos das adaptações *(des) necessárias*.

O primeiro, direcionado aos motivos que mobilizam os docentes e coordenadores a realizarem as adaptações curriculares. Será que eles acreditam no potencial do seu estudante? Para esse acreditar, vai depender de como ocorre o (re) conhecimento de cada um. (Re) conhecem os estudantes como sujeitos aprendentes e que, por isso, precisam das adaptações. Ou seja, executar adaptações partindo do pressuposto de que a educação é um processo e, sendo assim, instiga o saber mais, o querer mais. Ou apenas fazem para cumprir com a obrigatoriedade da promoção à inclusão?

O outro sentido remete em compreender se as adaptações são significativas ou não para os estudantes, se produzem sentidos a eles.

Enfatiza-se *estudante público-alvo da Educação Especial*, no sentido de delimitar o público referido na temática, nas quais englobam: deficiências sensorial, mental e motora, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação. Partindo da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Educação Especial é uma modalidade transversal de ensino, na qual orienta os sistemas de ensino sobre um trabalho de boa qualidade desenvolvido com os estudantes público-alvo, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem, facilitando, dessa forma, a continuidade de escolarização.

Compreende-se, nesta pesquisa, a *acessibilidade* não só de aspectos arquitetônicos e urbanísticos, mas uma acessibilidade presente nos “[...] currículos, comunicação e informação, a garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência [...] (BRASIL, 2013b)”. Entende-se também a acessibilidade como

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 1).

Por isso que a acessibilidade está interligada com as adaptações curriculares,

pois correspondem às diferentes formas de relações, de organização de recursos pedagógicos adequados para cada estudante, de equipamentos de tecnologia assistiva e de promover a aprendizagem com qualidade. Estes são os *sentidos* que esta pesquisa pretende provocar.

2 TEORIA DA COMPLEXIDADE DIALOGANDO COM O CURRÍCULO: PROVOCAÇÕES INICIAIS

Dentre as várias funções da Universidade, destaca-se o seu compromisso com a descoberta, com o incentivo à pesquisa, socialização entre estudantes, preparação para a formação profissional e atuação no mercado de trabalho. Quando se pensa na Universidade enquanto etapa de ensino essencial para a aprendizagem, reconhece-se a preocupação com a transmissão de conhecimentos específicos de cada área profissional e a necessidade de atender as demandas do tempo atual.

A importância do presente capítulo está em interpretar estas implicações dialogando com a teoria da complexidade, por compreender que a Universidade está imersa em mudanças, sendo um espaço que precisa ensinar os conteúdos e, ao mesmo tempo, atender as indagações, o desafio de ensinar frente às incertezas, possibilitando a religação dos saberes. Para mediar estas provocações têm-se como referência principal as ideias de Edgar Morin (2003, 2005a, 2005b, 2007, 2011).

Ao olhar para as IES, são percebidos muitos avanços tecnológicos, informatização, descobertas científicas, inovações, diferentes formas de pensar e agir. Essas questões ocasionam muitos desafios na prática da inclusão no Ensino Superior, pois envolvem o rompimento com a homogeneização, adaptações curriculares pensadas de formas individuais, enfrentamento da competição de saber, formação de profissionais e exigências acadêmicas ao estudante.

Torna-se necessário refletir sobre quem são os estudantes presentes na universidade, na sala de aula, entendendo que a condição humana precisa ser o centro de todo o ensino e que a complexidade é um desafio para educação, pois há a expansão do saber (associada aqui ao currículo), as exigências sociais e a identidade humana. Esses desafios precisam ser superados para serem religados, ou seja, para que possam articular as disciplinas com o contexto dos estudantes.

Para se entender a complexidade, é preciso compreender a condição humana, e envolver nas práticas a cultura das humanidades⁸ com o saber científico.

⁸ Segundo Morin (2011) a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, e que se reproduz nas atitudes do ser humano. A cultura fortalece as identidades da humanidade.

Morin defende que conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. Todo conhecimento para ser pertinente precisa ser contextualizado ao objeto. Sendo assim, é reconhecer o humano como ser social, “formado por partículas, átomos, moléculas, é biológico, físico, social, cultural. Ou seja, multidimensionais, formada complexidade” (MORIN, 2005a, p. 35-6).

Nessa perspectiva, pensa-se que o estudante na Universidade tem acesso aos conteúdos necessários para sua formação profissional. Os saberes e áreas do saber são especializados e fragmentados. Valorizam-se todas as áreas profissionais e todos os avanços e descobertas oriundas da disciplinização, ressaltando que não seria possível unir as áreas de saber sem partir do nada. Tendo essas premissas como ideias primárias, questiona-se como possibilitar aos estudantes a relação das informações científicas adquiridas na universidade com o mundo, com os problemas, com as mudanças e como adquirir no ensino a capacidade de relacionar o todo com as partes,

[...] é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas culturas singulares – e por meio delas. Precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir e a comunicar [...]. Devemos dedicar-nos não só a dominar, mas a condicionar, a melhorar, a compreender (MORIN, 2011, p. 66).

A aprendizagem envolve não só o ensino, mas interesses, opções, acompanhamento dos docentes aos estudantes, reconhecimentos das necessidades de cada estudante e o investimento de estratégias e adaptações adequadas para que haja progressões na apropriação do saber, e são as adaptações que irão ampliar, intensificar e/ou favorecer o ato de aprender.

2.1 PERSPECTIVAS SOBRE A COMPLEXIDADE

A complexidade é um ponto central de todo o pensamento de Morin. A complexidade abraça o todo (sociedade pela qual fazemos parte), e esse todo é composto pelas partes: o humano. O conhecimento é produzido a partir das ações sociais, biológicas, cerebrais, culturais, políticas e históricas que são estabelecidas pelo humano, a organização do conhecimento está ligada à vida e se constitui na e pela existência humana. Por isso que a complexidade é um problema, porque não

pode ser simplista e abrange características individuais, existenciais e subjetivas, a identidade dos sujeitos. Também não é completa, mas multidimensional.

A sua definição primeira não pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não pode resumir-se numa palavra mestra, o que não pode reduzir-se a uma lei ou a uma ideia simples. Por outras palavras, o complexo não pode resumir-se na palavra complexidade, reduzir-se a uma lei de complexidade ou a uma ideia de complexidade. A complexidade não poderia ser qualquer coisa que se definisse de maneira simples e tomasse o lugar da simplicidade. A complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução (MORIN, 2003, p.8).

Problema não significa uma coisa ruim, mas remete ao desafio de responder a incerteza, porque a complexidade deve considerar a identidade das partes e todas as suas influências internas e externas na aquisição do conhecimento, propõe a integração dos diferentes modos de pensar com a realidade do sujeito, não sendo completa, “[...] a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares, que são quebrados pelo pensamento disjuntivo [...] este isola o que separa e oculta tudo o que liga [...]” (MORIN, 2003, p.9). O ensino precisa ministrar o saber referente a cada área articulando com a multidimensionalidade do estudante, considerando suas identidades.

Cada ser humano distingue-se por suas características e identidade, organiza e relaciona os saberes de acordo com seus processos e capacidades individuais, constituindo o todo ao qual fazem parte.

[...] uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O Planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (MORIN, 2011, p. 35).

Dessa forma, torna-se essencial que o professor reconheça os estudantes como partes constituintes do ensino (todo), ampliando seus olhares para além de formas igualitárias de aprender e de ensinar, percebendo que são os estudantes que levam significados às disciplinas. Estes aspectos (unidades complexas – sociedade e ser humano) formam o multidimensional, suas características biológicas, afetivas,

emocionais, históricas, racionais. “O conhecimento pertinente⁹ deve reconhecer o caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras [...]” (MORIN, 2011, p. 35).

Seguindo nessa lógica, Morin define três princípios da complexidade: o primeiro princípio é o Dialógico, na qual há a existência de dois termos que se unem, que se opõem, que podem excluir-se ao mesmo tempo em que se complementam; a ordem e a desordem são dois termos, ao mesmo tempo, complementares e antagônicos. O segundo princípio é o da recursão organizacional que supera a ideia linear de causa e efeito, produto e produtor. É um processo circular em que produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu. Os indivíduos são efeitos e produtos de um processo de reprodução ao mesmo tempo em que são causa e produtor da sociedade. Desse processo simultâneo surgem as diferentes culturas e linguagens.

O terceiro princípio é o hologramático: pode-se dizer que o hologramático constitui-se por alguns aspectos da ideia recursiva e dialógica. Os indivíduos são as partes que compõem o todo, mas o todo também se insere nas partes. A sociedade (todo) encontra-se em cada indivíduo, e estas influências são representadas pela linguagem, costumes, culturas, normas (MORIN, 2003, 2007).

O desafio da complexidade é realmente compreender a confusão, as contradições, as organizações e desorganizações, as ordens e desordens presentes no contexto e, ainda, transcender a lógica de reprodução sobre o humano. Ainda com relação à condição humana, Morin afirma que o ser humano tem um duplo enraizamento: cosmo físico e esfera viva. Entende-se o enraizamento na esfera biológica e física e o desenraizamento é a transcendência da esfera biológica e fixa-se com a cultura (MORIN, 2005a).

Seguindo estas concepções, ousa-se relacionar o desenraizamento com a Universidade, que, a partir de suas práticas, fortalecerá o ensino como meio de reprodução ou ampliará a autonomia dos estudantes.

A compreensão da autonomia faz parte da complexidade, já que envolve anteriormente um (re) conhecimento de toda multidimensionalidade do estudante, ou seja, as práticas de ensino influenciam o desenraizamento do estudante. Ainda, permite-se associar o desenraizamento com as adaptações curriculares, no sentido

⁹ Morin (2011, p. 33) afirma que o conhecimento pertinente é “o conhecimento dos problemas-chave, das informações chave relativas ao mundo”.

de que, para se pensar em adaptações, é necessário refletir sobre os aspectos biológicos, psicológicos e físicos do estudante público-alvo da Educação Especial e estabelecer as adaptações curriculares necessárias que servirão como mecanismos facilitadores da superação das dificuldades ou ampliadoras das dificuldades, sendo assim, (des) necessárias.

A compreensão presente no ato de ensinar é uma condição para que ocorra a solidariedade intelectual e moral (MORIN, 2011). Compreende-se intelectualmente apreendendo em conjunto, no contexto, as partes e o todo. A explicação é importante como um meio para aplicar os objetivos de conhecimento. Já a compreensão humana vai além da explicação, a qual ocorre nas relações de sujeito entre sujeito. Não é percebido apenas como um objeto que explora o conhecimento ou que é visto objetivamente, mas é percebido como outro sujeito em relação com sua identidade.

Aqui se rompe a ideia de estudante reduzido à aprendizagem dos conteúdos e desperta a atenção aos múltiplos aspectos influentes no processo de ensinar e aprender. Esses entendimentos ocorrem a partir da concepção da complexidade.

2.2 O CURRÍCULO E A RELIGAÇÃO DOS SABERES PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

O pensamento complexo remete-nos a pensar e refletir sobre o papel da educação. A promoção da aprendizagem na Educação Superior tem se tornado o grande desafio, pois envolve influências internas e externas dos estudantes com relação ao saber, as suas identidades, culturas, desejos, anseios e planos.

Estar dentro da Universidade não significa que a democratização e direito à educação esteja sendo realizado. Para o processo de inclusão no Ensino Superior, faz-se necessário uma rede de apoio que envolve Políticas Públicas, processos seletivos, qualificação de professores, acompanhamento aos estudantes, infraestrutura adequada para o ingresso e conclusão, materiais pedagógicos. Para tanto, é fundamental saber quem é o estudante ingresso no curso para, assim, poder estabelecer mudanças curriculares e implementar ações e programas que promovam a inclusão dos estudantes.

Defende-se como problemática de discussão e para efeitos maiores de

inclusão, a necessidade de haver inicialmente uma aproximação com os estudantes, conhecer os seus propósitos, os seus objetivos na escolha do curso, quais recursos necessitam para a aprendizagem e quais mudanças arquitetônicas cabíveis, para, assim, concretizar o sucesso dos alunos na Universidade. A falta de conhecimento e informações são as maiores barreiras que podem ocorrer.

O Decreto nº 5.296, define barreiras como sendo “qualquer entrave ou obstáculos que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem e terem acesso à informação” (BRASIL, 2004, p.3).

Nesse sentido, a universidade tem autonomia de executar a sua missão, refazendo-a sempre. Refazendo-a no sentido de exercer uma influência e ser influenciada pela sociedade, por isso seu sentido transecular: realiza e fortalece sua missão através dos tempos.

Corroborando estas ideias, Morin afirma que a universidade conserva, transmite, impõe, estabelece, atualiza saberes, crenças, normas e valores que são passadas de geração para geração e exercidas através das exigências disciplinares dos sistemas de ensino, produzindo cultura.

Esse processo transecular motivou a produção de diferentes departamentos que introduziram as ciências modernas, fazendo com que houvesse áreas do saber que não se comunicam. Morin nomeou isso como “cultura das humanidades e a cultura científica” (2005a, p. 82). Estas oposições provocaram rupturas nos saberes com a separação das disciplinas e das dificuldades em ter um elo entre elas.

Nesse sentido, Morin compreende a interdisciplinaridade como sendo a existência de diferentes áreas do saber, a importância dos conhecimentos científicos que não se dialogam, mas reafirmam suas particularidades:

[...] a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronar (MORIN, 2005b, p. 135).

Torna-se fundamental a ocorrência de discussões sobre a importância das relações entre os conteúdos de uma ou mais disciplinas; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a realidade do estudante, ou seja, a comunicação entre os conhecimentos e o sujeito, a capacidade de refletir sobre o ensino. A ênfase no

ensino interdisciplinar produz saberes importantes sobre cada área, um pensamento científico e especializado, ao mesmo tempo em que estimula conhecimentos fragmentados, separando o sujeito (que é multidimensional) do seu contexto que é repleto de relações. Considera-se o currículo como central nos sistemas de ensino para nortear as práticas de inclusão, porque quando se pensa em inclusão, evoca-se em transformação, atualidade, inovação e adaptações.

Morin (2005a) defende que a transdisciplinaridade e a religação dos saberes são aspectos que faltam no ensino básico, estendendo-se à universidade: a capacidade da pessoa organizar seu próprio pensamento, de religar os saberes pertinentes, aprender o conhecimento científico de forma articulada e conseguir contextualizar, relacionar cada disciplina com o contexto e o global. Compreender-se através da dúvida, de perguntas, entender as mudanças da sua realidade.

Rompimento dos limites entre as disciplinas, que fragmentam o saber e a visão de educadores e estudantes. “Na transdisciplinaridade, há a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados” (PETRAGLIA, 1995, p. 74). O saber precisa ser discutido, refletido, criticado, repensado não no sentido quantitativo, mas visando diálogos/conexões entre as disciplinas.

É preciso aprender a conhecer, ou seja, a separar, unir, analisar, sintetizar, articular e religar da mesma forma em que as disciplinas se diferenciam e ganham autonomia.

Considera-se que o estabelecimento das ligações entre os saberes servirá como incentivador para se pensar a inclusão e o (re) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação da UFSM.

O pensamento de Morin proporciona ao ensino da Universidade a possibilidade de trabalhar de diferentes formas, na qual professores e estudantes reorganizam a estrutura curricular, valorizando as diferentes formas de entender o conteúdo. São desafios e provocações existentes na Universidade, por acreditar-se que o entendimento da complexidade e da condição humana é o ponto inicial para o (re) conhecimento do estudante, permitindo, facilitando ou incitando as adaptações curriculares direcionadas ao estudante público-alvo da Educação Especial.

3 CURRÍCULO COMO CONSTRUCTO DE SENTIDOS

[...] o verdadeiro significado do currículo [...] é para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2005, p. 14).

Com base nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva, delineiam-se as discussões propostas neste capítulo. Tem-se que o currículo não é um conceito pronto e estabelecido, mas um constructo de sentidos frutos de diferentes tempos, histórias, espaços. Entende-se por constructo, um processo de percepção ou pensamento constituído por impressões passadas e presentes.

É importante reconhecer que o conhecimento, o qual constitui o currículo, surge da identidade de cada um, das subjetividades, pois estas são constituintes da história, são protagonistas das mudanças e fortalecem os sentidos no currículo. Por isso que uma das questões centrais do currículo é o questionamento “o quê” (SILVA, 2005, p. 15), na qual possibilita identificar os conhecimentos e saberes necessários para cada disciplina e ainda a reflexão de qual profissional deseja formar. Guiam-se essas proposições ao que se propõe nesta pesquisa, desafiando a pensar que o currículo, enquanto constructo de sentidos e identidades, poderia ser desenvolvido de diferentes formas, levando em consideração cada estudante, que constitui um tipo de conhecimento.

Sendo assim, entende-se o currículo como um dispositivo pedagógico que sofre influências no âmbito social, cultural e histórico, repleto de invenções, reinvenções, rupturas, poder, status, conflitos, homogeneidade, constituindo-se através dos tempos e espaços. O currículo expressa práticas educativas e resultados alcançados. Desdobramentos percebidos nos manifestos de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 16) quando afirma que:

[...] seleccionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...].

O sentido de poder do currículo fortalece-se no decorrer do ensino, na escolha dos conteúdos, nas exigências profissionais, capaz de produzir no contexto

educacional relações de hegemonias identitárias, culturais e subjetivas entre os estudantes.

O termo currículo carrega em si diferentes sentidos processados no transcorrer do tempo. Essa palavra deriva-se do verbo em Latim *currere*, com o significado de “pista de corrida” (SILVA, 2005), e, de forma mais abrangente, implica o modo, a forma como é percorrido. Ou seja, o sentido do currículo como uma organização de disciplinas dentro do contexto educacional, um plano a ser seguido.

A historicidade do termo currículo revela sua íntima relação com expressões como ordem, disciplina e controle, estendendo-se para o contexto educacional, na qual o currículo fortaleceu sua postura disciplinar, legitimando seu poder através do foco no ensino dos conteúdos. Um disciplinamento do corpo do aluno (ORTIZ, 2012).

Tem-se como primeiras impressões do currículo sua ligação com as ideias de ordem, unidade, sequência de elementos de um curso, associando-se à formalização, método, controle (SAVIANI, 2010). No final do século XVI, surgia no contexto educacional o propósito da “agenda educativa medieval” (SAVIANI, 2010, p. 25), objetivando unificar um currículo para ser seguido em todas as instituições educacionais, tendo a ordem¹⁰ e a disciplina¹¹ como indispensáveis.

Cabe salientar que Saviani (2010, p. 31-4) destaca vários aspectos que compõe as concepções do currículo:

[...] a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina; elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar; como construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas; há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais.

As disciplinas escolares são integrantes dos currículos, porém tem suas próprias especificidades e consolidações. Sua concepção surge a partir da preocupação em revigorar o ensino, ligando-se a ideia de ginástica intelectual, tendo sido denominada como: objetos, partes, ramos, matérias de ensino e faculdades. A terminologia *disciplina* tem o significado de classificar as matérias de ensino (SAVIANI, 2010). As disciplinas tornam-se singulares, pelo fato da escola

¹⁰No sentido de sequência interna

¹¹No sentido de coerência estrutural

estabelecer aspectos relevantes do contexto da instituição, mas, também, são resultados dos processos sociais, culturais e históricos, pois há o ensinamento de conteúdos relacionados à base nacional comum.

Podem ser percebidas algumas ascendências que o currículo traz para o contexto da escola, frutos de todas as vivências históricas, sociais e culturais em que o currículo esteve presente. Corroborando essas afirmações, Moreira e Candau (2008, p. 18) firmam uma conceitualização de currículo:

[...] estamos entendendo o currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Entender o currículo na atualidade pressupõe, segundo Silva (2005), que se compreenda as conexões do currículo com o multiculturalismo. Ressalta-se que os sentidos do currículo não se estruturam na ênfase de uma diferença no sujeito, mas é criado (e produz) dentro/através de múltiplos aspectos: linguagens, significações, identidades, uma totalidade de experiências vivenciadas. Assim como Silva (2005), Lopes e Macedo (2011, p. 203) afirmam que “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural”. Os autores ressaltam, ainda, que o multiculturalismo é cúmplice das relações de poder, uma prática produtiva de linguagens, de interesses, de relações sociais e de identidades (SILVA, 2006, LOPES; MACEDO, 2011).

Identidade e cultura estão intimamente ligadas dentro das práticas curriculares, sendo difícil descrever a identidade sem remetê-la à cultura, do mesmo modo em que é impossível pensar a identidade sem (re) conhecer o sujeito. Essas complexidades desafiam o currículo a refletir sobre como as identidades são produzidas e não só perceber o currículo como um sistema de poder. Pressupõe-se que a produtividade existente no sistema educacional e exercida pelo currículo universitário obstrui o (re) conhecimento do estudante, podendo fortalecer atitudes de comparação e diferenças.

A diferença não é uma característica natural; ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como não-diferente (SILVA, 2005, p. 87).

Diferenciam-se quando culturas se sobressaem sobre outras, quando uma identidade passa a existir a partir das diferenças com outras identidades, por exemplo, a deficiência foi e talvez continue sendo percebida a partir das diferenças com relação às pessoas que não possuem deficiência. Ou seja, se a Universidade diferencia os estudantes através de comparações, valorizando o ensino dos saberes estruturados, o currículo irá cada vez mais exercer posições de poder, dificultando percepções individuais de cada estudante e as implicações curriculares.

Ao mesmo tempo, sabe-se da importância histórica e social que o destaque nas diferentes culturas e nas identidades fixas trouxe para garantir os direitos de diferentes grupos sociais. Essas diferenciações contribuíram para a existência e definição de políticas curriculares que partissem da diversidade étnica e cultural de cada grupo, porém a partir das identificações, torna-se necessário romper com a hierarquia cultural e com a existência da afirmação de identidades a partir de outras (LOPES; MACEDO, 2011).

Os movimentos identitários são também centrais em algumas políticas públicas, como no documento “Indagações sobre Currículo”, sistematizada pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB), do ano de 2008 (BEAUCHAMP, 2008), provocando debates e reflexões sobre o currículo e suas formas de elaboração, promovendo momentos de indagações, dúvidas, trocas de informações e saberes sobre o currículo.

Com o intuito de ser um documento norteador para os espaços educativos e prosperador de novos conhecimentos, foram estabelecidos cinco cadernos com eixos para debates: Currículo e Desenvolvimento Humano, assinalado por Elvira Souza Lima; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo, apontado por Miguel Gonzáles Arroyo; Currículo, Conhecimento e Cultura, enfatizada por Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau; Diversidade e Currículo, apresentado por Nilma Lino Gomes; Currículo e Avaliação, discutido por Claudia de Oliveira Fernandes e Luis Carlos Freitas (BEAUCHAMP, 2008, ORTIZ, 2012).

Nesses documentos, as discussões valorizam as inquietações dos profissionais das escolas, propondo trabalhar com temas que surgem dos professores, refletindo sobre, respondendo perguntas, buscando alternativas. Não se objetiva prescrever um manual a ser seguido, mas considera-se em processo de construção; constructos de sentidos. Um dos manifestos destes documentos traz uma das concepções sobre currículo.

[...] a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade (GOMES N. 2008, p. 9).

Percebe-se que os sentidos das práticas curriculares se estruturam através dos tempos, em diferentes contextos sociais. Ao mesmo tempo interpreta-se que não há uma neutralidade nos eixos presentes nestes documentos, já que prevê uma proposta curricular comum para todas as escolas, recuperando aspectos culturais acumulados pelas gerações. Preocupação revelada por Silva (2005, p. 89) quando afirma que a ideia de “proposta curricular comum se confunde com a cultura dominante”.

É possível identificar que o currículo não tem um conceito concretizado e tão pouco pode ser diminuído à ideia de roteiro de conteúdos acumulados culturalmente, mas como uma prática que envolve experiências construídas pelos sujeitos; relações que produzem sentidos. O currículo pode, de um lado, corroborar metas, interesses e atitudes produtivas relacionadas a um determinado tempo histórico e, de outro, refletir sobre o que, por que e para quem ensinar, além de pensar quais processos estão imbricados na aquisição dos conhecimentos. Nesse sentido Freire (1996, p. 47) sublinha a acuidade presente no currículo.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Sendo assim, Freire dinamiza na discussão sobre currículo que o ato de ensinar, aprender e conhecer não ocorre isoladamente, mas envolve diálogos, aproximações, subjetividades, reconhecimento do ser educando. Isso desafia os docentes a se questionarem: O que significa ensinar? O que significa conhecer? Indo além, permite indagar o que significa possuir um curso superior?

Por isso que o currículo precisa ser orientado para formação humana, exaltando a diversidade e a inclusão através do acesso aos bens culturais e

conhecimento. Lembra-se que a diversidade está intimamente ligada aos processos identitários e são construídas no contexto.

Um currículo para a formação humana introduz sempre novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano. É importante alertar para a diferença entre um currículo que parte do cotidiano e aí se esgota e um currículo que engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social, mas entende que conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do “uso prático”. Há, portanto, uma diferença entre partir ou utilizar metodologicamente a experiência cultural do aluno como caminho para ampliação da experiência humana na escola e definir como currículo a experiência cultural do aluno (LIMA, E. 2007, p. 20).

Essa concepção de currículo, sintetizado nos documentos referidos, retoma o conceito de transdisciplinaridade mencionado por Morin e já problematizado nos capítulos anteriores, na qual é assumida a importância do ensino de cada disciplina, proporcionando um conhecimento completo de determinada área, como ponto de partida para assim compreender o motivo em saber determinado conteúdo, como foi elaborado e torná-los úteis na prática cotidiana dos estudantes.

A reflexão acerca da diversidade e da identidade do outro direciona a pensar sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, na construção de sentidos que ultrapassem as características biológicas e de diferenças, no interesse em reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos e na compreensão de como se “construiu e continua se construindo o olhar social, histórico e pedagógico sobre as diferenças” (GOMES, N. 2008, p. 34).

Repensar o currículo remete a diferentes indagações, partindo do viés da reflexão da diversidade. Interroga-se como o currículo condiciona o trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes. Sendo o currículo como uma base estruturante do ensino, poderá ou não obscurecer a sensibilidade para as diversidade e identidades. A partir destas indicações apreendidas junto a Arroyo (2008), pontua-se que o desenvolvimento do ensino é condicionado pela organização da instituição que, por sua vez, é inseparável da organização curricular.

Os processos construtivos da identidade reproduzem-se e legitimam-se por meio da organização curricular, despertando a preocupação quanto às homogeneidades que possam existir, tais como a produção de perfis de estudantes,

sucesso e fracasso escolar, protagonismo, marcando a vida de todos os estudantes e marcas que se perduram.

Nessa lógica, o currículo poderá conseqüentemente, reproduzir e confirmar a visão que os professores e gestores tem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, justificando as capacidades e incapacidades de acompanhar o ordenamento e sequência dos conteúdos previstos devido as suas deficiências e dificuldades.

Pode-se pensar os gestores, coordenadores e professores como propositores de repensar os currículos dos cursos e suas formas de estruturação para que o sentido do currículo seja o de (re) conhecimento do papel ativo, autônomo, criativo, colaborativo dos estudantes nos constructos de um currículo plural. Arroyo (2008, p. 41) alude que os estudantes estão em constantes processos formativos, e para torná-los atores no contexto escolar é necessário

[...] vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos... Vê-los não recortados nessas dimensões, mas em sua totalidade humana.

O entendimento do currículo como constructo de sentidos questiona e provoca as premissas conceituais de currículo, porque “o currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35). Sendo assim, produz sentidos nunca estanques. A construção deste currículo é um caminho sinuoso imerso nas incertezas e interrogações dos estudantes.

3.1 MOVIMENTO REFLEXIVO SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES¹²

Os debates sobre o currículo são atuais no cenário educacional, deixando de ser apenas roteiro/manual voltado para transmissão de técnicas e métodos, conforme já supracitado. O conceito da expressão currículo, por ser este inserido no tempo histórico, é, portanto, dinâmico, mutável e responsável pelo ensino dos conhecimentos.

¹² O subcapítulo abarca uma série de citações diretas com vistas a tornar o movimento reflexivo sobre o tema mais denso e fundamentado, não perdendo sua coesão e fidedignidade.

Tem-se como premissa que o currículo é o responsável pela definição, planejamento e organização das experiências de aprendizagem ocorridas no contexto escolar, e que, sendo assim, é importante ter cuidado para que não ocorram seleções e classificações dos estudantes, é apropriado pensar com Lopes e Macedo (2011, p. 231), quando afirmam que

[...] é necessário destacar que nenhum projeto educacional acontece sem o reconhecimento do Outro (identificação). Tal reconhecimento não pode, no entanto, sufocar a singularidade do outro. Isso equivaleria a objetificá-lo e eliminaria a própria possibilidade de educar. A teoria curricular fica, assim, diante de uma questão complexa: como construir alternativas em que o princípio de identidade e do reconhecimento não retire dos sujeitos aquilo que o caracteriza, qual seja, a capacidade de criação? (LOPES; MACEDO, 2011, p. 231).

O currículo é um dos espaços centrais para se pensar alternativas e estratégias que viabilizem a aprendizagem dos estudantes, o respeito pelas suas especificidades, refletindo sobre o que ensinar, por que ensinar determinado conteúdo e para quem e como ensinar. Nesse sentido, reconhece-se o planejamento e a avaliação como aliados no processo de inclusão dos estudantes, promovendo o acesso ao conhecimento (FREITAS, 2008).

A mesma autora destaca o currículo como um mecanismo o qual é necessário perceber que o estudante é único, com sua identidade, com suas formas de aprender, com seus recursos (PERRENOUD, 2001, apud FREITAS, 2008). A partir dessas percepções, o professor irá organizar sua prática, concebendo o estudante como aprendiz no processo de formação universitária.

Nessa perspectiva, as realizações de adaptações curriculares tornam-se um caminho viável para a participação dos estudantes, incluindo todos nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala. Ressalta-se que não é a elaboração de um currículo específico para cada estudante, mas sim prever alterações curriculares no que concebe aos objetivos, conteúdos obrigatórios, métodos de ensino, estratégias de avaliação, a fim de possibilitar a aprendizagem de todos os estudantes. Torna-se cabível que a IES realize constantemente análises da estrutura curricular dos cursos, contemplando toda a complexidade e multidimensionalidade existente na Universidade.

Para que as adaptações considerem as especificidades dos estudantes, valorizem as capacidades individuais e a participação nas atividades, é fundamental

que haja uma superação de práticas excludentes e segregadoras, ou seja, uma superação da valorização dos conteúdos em si e a realização da prática pedagógica atenta às necessidades dos estudantes (MACÊDO et al., 2013).

Fica evidente a importância das adaptações curriculares em todos os níveis de ensino, partindo do pressuposto da Educação Especial como uma modalidade de ensino que ocorra da Educação Infantil até o Ensino Superior. Assim, vinculam-se estas conjecturas para o campo da Educação Superior, na qual se questiona como são previstas as adaptações curriculares neste nível de ensino.

As políticas de inclusão e de Cotas ampliaram e garantem o acesso aos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, e diante de todo o contexto tecnológico e exigências de formação profissional, torna-se essencial a previsão de adaptações no meio acadêmico para atender as demandas dos estudantes e propiciar a permanência, aprendizagem e conclusão do Ensino Superior.

As adaptações curriculares são pensadas para potencializar a inclusão e o acesso dos estudantes por meio de estratégias, métodos, recursos que não simplifiquem o currículo, mas para garantir igualdade de aquisição de aprendizagem. Estas garantias estão estabelecidas na Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 94), na qual estabelece em seu art. 206 que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (9394/96), a Educação Especial ganha um capítulo próprio, prevendo a efetivação de adaptações curriculares para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial:

Capítulo V: Art. 59º (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades [...] (BRASIL, 2013d).

A partir deste artigo, é importante mencionar que a LDBEN (BRASIL, 1996) impulsionou novos aspectos referentes ao currículo, ganhando diferentes dimensões e Políticas Educacionais futuras, que englobam objetivos, métodos, direitos,

deveres, avaliação, tempo de aprendizagem adaptados aos estudantes. Infere-se na interpretação destas Políticas para as possíveis associações no Ensino Superior.

Complementarmente, no ano de 1998 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Esse documento compreende o currículo integrado e útil, uma ferramenta alterável para facilitar a aprendizagem dos estudantes, envolvendo professor/escola/estudante/projeto pedagógico nestes processos,

[...] a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo; a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos [...] (BRASIL, 1998, p. 32).

Essas afirmações trazem ao contexto inclusivo e à prática escolar duas nomenclaturas que se ajustam a todos os níveis e as modalidades de ensino: adaptação curricular e flexibilização, ambas na busca de implementar a inclusão e garantir a aprendizagem.

A adaptação curricular remete ao sentido mais amplo, que envolve ajuste em métodos, organização curricular, objetivos e técnicas pensadas para atender as especificidades dos estudantes. Já a flexibilização compete ao sentido mais simples, de adequações em instrumentos utilizados para o ensino de conteúdos básicos, supondo que mais relacionado com a prática da sala de aula (FLORIANI; FERNANDES, 2008).

Leite (2008) profere que as flexibilizações “envolvem adaptações na maneira como os conteúdos são abordados” (2008, p. 24). Fazem uso de materiais concretos, diferentes formas de abordar os conteúdos além do uso de jogos como recursos pedagógicos.

Nas palavras de Carvalho (2009, p. 67), a flexibilidade colabora para "remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas". Já as adaptações curriculares englobam possibilidades de modificar objetivos e sequência de conteúdos (CARVALHO, 2009). É necessário estar com o outro, praticar a escuta e encetar práticas que promovam a inclusão.

Os PCN's (BRASIL, 1998, p. 44) apontam algumas medidas constituintes das adaptações curriculares de acesso ao currículo.

Criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento; Propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar; Favorecer a participação nas atividades escolares; Propiciar o mobiliário específico necessário; Fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; Adaptar materiais de uso comum em sala de aula; Adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação).

Vê-se que as características principais das adaptações curriculares é potencializar o investimento de formas diferenciadas de ensinar, produção de um currículo alterável, móvel que atenda todos os estudantes e implicação de posturas docentes que questionem o que e como ensinar, como e quando aprender, e como e quando avaliar.

As adaptações curriculares, como modificações voltadas para os estudantes, também foram contempladas nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), (BRASIL, 2001b), na qual encontrou-se que “os currículos devem ter uma base nacional comum [...] a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos” (p. 58). Através da apreciação das Diretrizes, identifica-se que DNEEEB (BRASIL, 2001b) valoriza as identidades dos estudantes, apontando ainda para a possibilidade de Terminalidade Específica quando necessário.

Salienta-se que tal premissa se encontra fundamentada na interpretação de documentos legais: LDBEN (BRASIL, 1996), DNEEEB (BRASIL, 2001b), Deliberação CEE (BRASIL, 2007), portaria CENP/COGSP (BRASIL, 2009), CNE/CEB 11/12 (BRASIL, 2012b), CNE/CEB 2/2013a, Resolução nº 102/2013c, Minuta Propositiva para Avaliação da Terminalidade Específica para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas¹³ (IFF, 2013). Entende-se a Terminalidade Específica como uma normativa importante, podendo se estender ao Ensino Superior. A Terminalidade Específica precisa constar no Regimento e Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição para ser implementada. Ressalta-se ainda

¹³ Manteve-se a terminologia utilizada no documento.

que no quarto capítulo desta dissertação propõe-se uma contextualização sobre a Terminalidade Específica.

Seguindo o movimento reflexivo, encontra-se a Resolução CNE/CP Nº 1 que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Estas diretrizes alegam em seu art. 11:

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002, p. 4).

A adaptação curricular compete em articular o estudante com a área de ensino, unindo teoria e prática; partir do ensino disciplinar e, dessa forma, percorrer caminhos curriculares que levem a transdisciplinaridade.

No ano de 2003, grifa-se o importante documento para o campo da inclusão no Ensino Superior: a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, a qual dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências¹⁴, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Sinaliza alguns requisitos para a acessibilidade no Ensino Superior que concerne às adaptações curriculares:

[...] II- no que concerne a alunos portadores de deficiência¹⁵ visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático; III- quanto a alunos portadores de deficiência auditiva¹⁶, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas,

¹⁴ Manteve-se o termo utilizado no texto original da legislação.

¹⁵ Manteve-se o termo utilizado no texto original da legislação.

¹⁶ Manteve-se o termo utilizado no texto original da legislação.

complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico [...] (BRASIL, 2003, p. 1).

Para fins de esclarecer alguns conceitos, utiliza-se os encontrados nas cartilhas do projeto “Escola Viva” (2000), cartilha 5 e 6, na qual consta:

[...] adaptações Curriculares de Grande Porte, ou seja, daqueles ajustes cuja implementação depende de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor, e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública [...]. 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. 10-11, Cartilha 5).

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) 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 [...]. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica (BRASIL, 2000, p. 8, Cartilha 6).

Nota-se que as grandes incumbências as quais as IES têm em relação à inclusão e ao acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial ultrapassam as ideias de currículo reduzido e muitas mudanças para atender a diversidade existente na Universidade.

Frente ao percurso que se faz neste capítulo, em 2008, a PNEEPEI remete novos norteamentos para a Educação Especial.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p.12).

A Educação Especial está intimamente ligada às condições de aprendizagem na Universidade, pois abarca o respeito, o (re) conhecimento dos estudantes, a investidura de diferentes formas de ensinar, dispositivos de acessibilidade

afrontando as formas fragmentadas, classificatórias e excludentes que possam existir. A PNEEPEI (2008) localiza a Educação Especial como uma modalidade de ensino que favorece acesso a uma formação e qualificação profissional, um acompanhamento e participação a partir da implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido em muitas universidades, sucesso na aprendizagem por meio das adaptações curriculares e conclusão do curso.

Neste contexto faz-se referência ao Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Ainda orienta sobre o AEE nas IES, os objetivos do AEE, a inserção do AEE na proposta curricular dos professores, na qual torna-se necessário uma aproximação dos estudantes (BRASIL, 2011).

O “Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior” compreende a garantia de adaptações de pequeno e grande porte, nas quais as IES carecem de providenciar os recursos e mudanças administrativas necessárias. Também ressalta a importância de planejamento, quadro de professores qualificados, acessibilidade arquitetônica e pedagógica (BRASIL, 2013b).

No mesmo ano, cria-se a Resolução nº 102/2013, de 16 de dezembro de 2013c, que dispõe sobre a aprovação das Diretrizes de Educação Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) na qual sobreleva as adaptações curriculares no âmbito do projeto pedagógico, na organização escolar e nos serviços de apoio (BRASIL, 2013c), dividindo as adaptações em cinco aspectos.

Adaptação de Objetivos: estas adaptações se referem a ajustes que o professor deve fazer nos objetivos pedagógicos constantes do seu plano de ensino, de forma a adequá-los às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais¹⁷. O professor poderá também acrescentar objetivos complementares aos objetivos postos para o grupo.

Adaptação de Conteúdo: os tipos de adaptação de conteúdo podem ser ou a priorização de áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação das sequências de conteúdos ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais.

Adaptação de Métodos de Ensino e da Organização Didática: modificar os procedimentos de ensino, tanto introduzindo atividades alternativas às previstas, como introduzindo atividades complementares àquelas originalmente planejadas para obter a resposta efetiva às necessidades educacionais especiais¹⁸ do estudante [...].

Adaptação de materiais utilizados: são vários recursos – didáticos, pedagógicos, desportivos, de comunicação - que podem ser úteis para

¹⁷ Manteve-se o termo utilizado no texto original do documento.

¹⁸ Manteve-se o termo utilizado no texto original do documento.

atender às necessidades especiais de diversos tipos de deficiência, seja ela permanente ou temporária¹⁹.

Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem: o professor pode organizar o tempo das atividades propostas para o estudante, levando-se em conta tanto o aumento como a diminuição do tempo previsto para o trato de determinados objetivos e os seus conteúdos (BRASIL, 2013c, p. 22-3, grifo nosso).

A lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual abrange todas as pessoas com deficiência em quaisquer níveis de ensino, tenciona no artigo 3º, inciso VI para a necessidade de adaptações razoáveis. Entende-se que as adaptações razoáveis são

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015, p. 2).

Na mesma lei, o artigo 28 propõe algumas ações que precisam ser asseguradas e incentivadas nas IES:

[...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015, p. 7-8).

Menciona-se o Estatuto a partir das proposições já apresentadas sobre as possibilidades de vincular as políticas e as leis no Ensino Superior, lembrando que a inclusão está em todos os níveis e modalidades de ensino.

Torna-se pertinente que a Universidade promova espaços de formações para a comunidade em geral, divulgando ações direcionadas para a educação, acessibilidade, questões de inclusão e a valorização dos estudantes na Universidade, assim como a organização da equipe dos docentes e gestores para acompanhar as propostas curriculares dos cursos e as possíveis alterações, partindo das demandas dos docentes.

¹⁹Manteve-se o termo utilizado no texto original do documento.

É preciso que seja incitado no currículo e nas adaptações curriculares o aprender a aprender, um ensino voltado para a compreensão individual e coletiva dos estudantes, um saber que despertem, nos estudantes, a vontade de adquirir mais capacidades e habilidades voltadas para sua área profissional, e que, sendo assim, construirá um conhecimento contextualizado com as exigências curriculares e identidade de cada um.

Estas proposições revelam o currículo como um “mecanismo que constrói o caminho que nos torna o que somos” (COSTA, 1998, p. 38), por isso que sua construção reproduz significados.

A importância do (re) conhecimento dos estudantes e do respeito a suas identidades é a abertura para realização das adaptações curriculares.

A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 3).

As autoras evidenciam que os estudantes público-alvo da Educação Especial precisam ter as mesmas condições de aprendizagem, um currículo rico de experiências que ampliem as habilidades e minimizem as dificuldades. Para promoção da inclusão, estabelecem as adaptações de acesso ao currículo (eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas para que o estudante possa frequentar a Instituição com autonomia), e pedagógicas (variações no planejamento, objetivos, atividades, avaliações), (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

As adaptações curriculares são medidas tomadas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, importantes para todos os níveis de ensino. Nesse intento, Regig (2011, p. 77) afirma que

[...] as adaptações / adequações curriculares podem ser de dois tipos: adaptações curriculares significativas ou de grande porte e não significativas ou de pequeno porte. A primeira refere-se às adaptações de responsabilidade dos gestores da escola, como mudanças no projeto político pedagógico, objetivos, avaliação, temporalidade, currículo, materiais. A segunda são as adaptações de encargo dos professores regentes, como nos objetivos, metodologia, temporalidade, avaliação. Essas adaptações apesar de serem direcionadas para cada profissional, não significa que uma não esteja interligada com a outra, pois o ato de adaptar o processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade de todos os profissionais da educação (REGIG, 2011, p. 77).

As possibilidades das adaptações curriculares não cabem apenas aos professores e, tampouco, a uma simples retirada de disciplinas, mas na busca por melhores formas de gerar o processo de aprendizagem, que envolve diferentes olhares e abertura para pensar diferentes maneiras de ensinar.

Frente a isso, e articulando-os ao nível do Ensino Superior, reconhece-se que a inclusão desafia as estruturas curriculares a repensar os objetivos, os métodos de ensino, a organização das disciplinas, os recursos, formas de avaliação mantendo a essência do saber e tendo as adaptações curriculares como uma prerrogativa e necessária para a permanência, aprendizagem e conclusão do Ensino Superior pelos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As adaptações curriculares propriamente ditas [...] são as que permitem a eliminação ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos e de conteúdos, como forma de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais específicas²⁰ [...]. Podem ainda constituir ajustes na promoção de um aluno de uma série para outra, ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior, prevendo um atendimento de suplência para apoiá-lo. Em síntese, adaptações curriculares são modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 45).

O caráter suplementar e/ou complementar, afirmado pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), principia um acompanhamento ao estudante fora da sala de aula, em outro espaço na Instituição, no sentido de apoiá-lo em seu processo de aprendizagem. No Ensino Superior, essas ações se realizam por meio do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, que oferta um acompanhamento aos estudantes em sua trajetória acadêmica, além de realizar um trabalho colaborativo com os coordenadores e professores²¹.

Logo, as adaptações curriculares, aliadas ao trabalho colaborativo, oportunizam a participação nas atividades desenvolvidas na sala de aula, “aprendizagem de conteúdos e conceitos significativos, bem como seu

²⁰ Manteve-se a terminologia utilizada pelas autoras.

²¹ Compete ao Núcleo de Acessibilidade dentre outras: I- efetuar cadastro dos discentes ingressantes pela Cota B; II- realizar acompanhamento didático-pedagógico dos discentes ingressantes pela Cota B; III- realizar acompanhamento didático-pedagógico a discentes e servidores da UFSM, que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que solicitarem cadastro no Núcleo de Acessibilidade; IV- atuar no desenvolvimento de estratégias que assegurem que discentes e servidores com deficiência, TGD/TEA, AH/SD tenham garantidos os seus direitos [...]. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/relatorio%20FINAL.pdf>>.

desenvolvimento nos aspectos intelectual, emocional e social” (FERNANDES et al., 2009, p. 161).

Fica claro que as adaptações curriculares precisam envolver toda a Instituição para que ocorram as adaptações de pequeno e grande porte (já referenciadas neste texto). Também há a possibilidade de ajustes no cumprimento de disciplinas obrigatórias que os estudantes demonstrem não terem se apropriado das competências e habilidades básicas fixadas para determinada disciplina, substituições por outras disciplinas (IFF, 2013).

O processo de inclusão na IES precisa disponibilizar um espaço em que os estudantes se sintam valorizados, fazendo parte na Universidade, e, novamente, ressalta-se que não se pode ensinar e avaliar da mesma forma quando não se aprende da mesma forma, cuidar a maneira como os conteúdos do currículo são ensinados (DIAS et al., 2010).

Não significa desqualificar o currículo, a formação ofertada no curso, mas (re) conhecer que as diversas formas de aprender, de se relacionar no meio social também constituem o currículo.

Finalmente, identifica-se o currículo como um espaço de sentidos, e as adaptações curriculares construídas pelos gestores, professores, alunos, administração e todos interessados na busca e concretização da inclusão como forma de reconhecimento da identidade, de produção de significados, e não como uma mera garantia de acesso e matrícula dos estudantes.

4 TERMINALIDADE ESPECÍFICA: UMA FORMA DE REPENSAR O CURRÍCULO NA UNIVERSIDADE

Para problematizar as questões da Terminalidade Específica na Universidade criaram-se dois subcapítulos para discussões e apontamentos.

4.1 AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES E TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO ESTADO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este subcapítulo tem por objetivo prestar diálogos e reflexões sobre as produções acadêmicas encontradas nas Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, na área da Educação Especial com vistas a compreender os conceitos sobre as adaptações curriculares e a Terminalidade Específica, reiterando-se as proposições de possíveis aplicações de documentos e leis da Educação Básica ao Ensino Superior.

A construção de uma pesquisa, especialmente de pesquisa em educação, exige do pesquisador um amplo conhecimento e conversação com a produção científica que vem sendo feita, vinculada com a situação problematizadora.

A multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional tem abarcado é evidente [...]. Sem dúvida a educação é um fato - porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesma sendo contextualizada - onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender (GATTI, 2002, p. 14).

Esta multiplicidade de problemas produz variados conhecimentos científicos, abrangendo determinados públicos, tempos e contextos. Existem diferentes tipos de conhecimentos e para que a pesquisas e efetive como um conhecimento científico precisa ser atual, ter relevância e abrangência teórica e contribuinte para uma realidade. Dessa forma, torna-se imperativo realizar um estado do conhecimento para conhecer o que vem sendo produzido no meio acadêmico. Soares e Maciel expressam a veracidade do estado do conhecimento, afirmando que

[...] da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora

um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de estado do conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6).

O estado do conhecimento auxilia na originalidade do tema da pesquisa, principalmente sobre as adaptações curriculares que correspondem à área da Educação e que, nos últimos tempos, tem tido maiores olhares. Ainda a título de fortalecer a importância do estado do conhecimento, Ferreira (2002, p. 258) acentua que o estado do conhecimento traz

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A consulta teve como locus a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSM, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, cujo recorte temporal foi de 2009 a 2016. A escolha do marco temporal com início em 2009 explica-se por ser um ano após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entendendo-se ser um tempo significativo, com exceção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES que não há possibilidade de especificar o tempo.

Foram utilizados os seguintes descritores: “Terminalidade Específica”; “Terminalidade Específica de ensino”; “Terminalidade Específica no Ensino Superior”; “Terminalidade Específica na Educação Superior”; “Terminalidade Específica na universidade”; “Adaptações Curriculares”; “Adaptações Curriculares no Ensino Superior”; “Adaptações Curriculares na Educação Superior”; “Adaptações Curriculares na universidade”. Apenas os descritores “Terminalidade Específica” e “Adaptações Curriculares” mostraram resultados para a busca, e excluindo-se a duplicidade dos trabalhos, totalizando 23 trabalhos.

Após a coleta das produções foi realizado uma leitura atenta aos títulos e resumos, identificando as pesquisas que realmente condizem com os descritores utilizados na coleta. Logo, foram apurados 10 trabalhos, sendo 8 dissertações e 2 teses.

As demais pesquisas relatam as adaptações curriculares como estratégias importantes para a inclusão nas respostas dos participantes das pesquisas ou em breve comentário nas conclusões, porém não apresentam discussões aprofundadas, nem centralidade sobre as Adaptações Curriculares e Terminalidade Específica no decorrer das dissertações e teses.

Lima S. (2009), em seu trabalho intitulado “Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares” apresentou como proposta a análise dos dispositivos legais referentes à inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular e os sentidos atribuídos pela família em relação à escolarização ofertada na classe regular.

Dentre os dispositivos legais, a autora situou a Terminalidade Específica para alunos do Ensino Fundamental a partir de dispositivos legais federais e da rede municipal em que se passou a pesquisa, constatou que a Terminalidade Específica é um dos maiores desafios e preocupações nas escolas municipais.

Com relação aos familiares, alguns destacam aspectos positivos na Terminalidade Específica, principalmente em prosseguir os estudos, obter um certificado e inserirem-se no mercado de trabalho, outros e a maioria dos pais destacaram aspectos negativos da Terminalidade Específica por acreditarem que os filhos deveriam permanecer na escola, cursar todas as disciplinas e receber o certificado como os demais alunos e outros revelaram incerteza com relação à veracidade dos documentos legais. Ainda conclui que a Terminalidade Específica precisa ser cada vez mais debatida e esclarecida em todos os seguimentos.

Assim como no Ensino Fundamental, a legislação prevê a sequência dos estudos, o que inclui o Ensino Superior, uma etapa de formação profissional que qualifica para uma futura atuação e que, sendo assim, também pode-se aplicar a Terminalidade de acordo com a realidade de estudante e necessidades.

Na dissertação “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares- visão da equipe escolar no Ensino Fundamental I do município de Barueri”, Gregoris (2009) percebeu que, nos documentos dos PCN's, adaptações curriculares

contribuem com a prática escolar, pois indica estratégias de ação, respeita os limites dos alunos e não representam um empobrecimento de expectativas educacionais ao mesmo tempo em que identificou o insuficiente conhecimento da equipe com relação ao documento para garantir o atendimento dos alunos com deficiência. Há falta de orientações e formações aos profissionais da educação.

Oliva (2011), em seu trabalho “A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito” mostra as adaptações curriculares como necessárias à aprendizagem de alguns alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais e se não forem planejadas de forma individualizadas para cada necessidade, podem se tornar legitimadoras da exclusão.

Diferencia em seu trabalho, as adaptações curriculares em dois tipos: em transformações que a escola deve fazer para garantia de acessibilidade de todos e as adaptações curriculares/pedagógicas. Percebe-se que as adaptações curriculares e flexibilizações são termos iguais. O foco da autora foi em conhecer o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual matriculado na escola regular particular assim como os preconceitos e atitudes dos demais em relação ao aluno.

Constatou que havia práticas de exclusão e preconceitos com o aluno com deficiência visual principalmente pela ausência de adaptações curriculares de acesso aos conteúdos e sua aprendizagem é negligenciada, já que a escola apenas possibilita a socialização com os colegas.

Pinto (2011), em “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas” caracterizou a percepção dos professores sobre adaptação curricular, correlacionando seu conhecimento sobre o assunto à prática pedagógica. As dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de Língua Portuguesa para os alunos surdos das séries finais do Ensino Fundamental e a insegurança sobre o que seria adaptação curricular nessa disciplina fazem com que os professores se sintam obrigados a tolerar a produção textual feita pelos alunos por estarem baseados na estrutura linguística de sua primeira língua – língua de sinais.

Silva O. (2012) desenvolveu a pesquisa “Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do Ensino Público regular: mapeando a realidade de Feira de Santana”, visando investigar as concepções dos professores de Educação Física, da rede estadual, no que diz respeito aos significados, práticas e dificuldades, acerca da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.

No estudo teórico, o autor utiliza o termo adaptações de acesso ao currículo por consistir em adaptações das estruturas físicas e dos objetos que direta ou indiretamente influenciam no aprendizado dos alunos. No decorrer do estudo teórico, constam discussões sobre a formação do professor de Educação Física e a deficiência na qual percebe a falta de subsídios na formação inicial (graduação) para atuar com os alunos com deficiência, resultando em dificuldades na prática pedagógica nas escolas.

Vita (2012) identificou em sua tese intitulada “Análise instrumental de uma maquete tátil para a aprendizagem de probabilidade por alunos cegos” a potencialidade de uma maquete tátil para a aprendizagem de conceitos básicos de Probabilidade por alunos cegos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

As adaptações tiveram destaque em sua pesquisa, discutindo conceitos e enfatizando as adaptações curriculares voltadas às pessoas cegas, como o Braille, soroban, adaptações de artefatos para o ensino da matemática. Concluiu em seu estudo que a maquete se mostrou coerente com as características físicas dos alunos que usam o tato, o que foi afirmado pelos próprios alunos. Como limitação, percebeu que a maquete tátil não permitiu que os alunos agissem de forma autônoma durante o experimento.

No trabalho “Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular”, Pires (2013) se propôs a conhecer como ocorre a aquisição da escrita dos surdos por meio das situações possibilitadas pelas adaptações curriculares em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental.

A autora articulou as problematizações sobre as adaptações curriculares com a aquisição da linguagem, elencando atividades que atendem as duas temáticas de forma unida. Enfatizou que as adaptações curriculares devem respeitar e seguir os conteúdos que estão sendo ministrados, não diferenciando do que os demais alunos estão aprendendo.

Ao fim, ressaltou que houve falta de um planejamento do professor tendo como consequência o comprometimento da qualidade do ensino e da aquisição da escrita pelo aluno. É de suma importância do planejamento do professor para pensar as adaptações curriculares ao aluno surdo seguindo os conteúdos e atendendo as necessidades de cada aluno. A aprendizagem de uma segunda língua através de adaptações curriculares vai além de cópias, de atividades de memorização e

reflexão, mas precisa ter o reflexo das vivências sociais, culturais de que o aluno faz parte.

Lavarda (2014) ocupou-se em pesquisar em sua pesquisa “O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM” sobre a inclusão em uma Instituição de Ensino Superior, propondo discussões sobre o currículo e as adaptações curriculares, analisando quais ações de permanência são necessárias para que os cursos de graduação desenvolvam o processo de inclusão no Ensino Superior.

Ao teorizar sobre as adaptações curriculares trouxe as Ações de Permanência como necessárias ao processo de inclusão na universidade. Destaca, ainda, que as adaptações curriculares se tornam um imperativo para atender a diversidade de alunos com deficiência/NEE nas salas de aula regulares (LAVARDA, 2014). A autora verificou a necessidade de implantação de políticas institucionais que orientem os cursos de graduação sobre as adaptações curriculares e a capacidade de identificação de possíveis Ações de Permanência.

Valera (2015), em sua dissertação “A deficiência intelectual e a adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações”, objetivou identificar e analisar as teses e dissertações que tratam sobre a Adaptação Curricular e a Deficiência Intelectual no contexto da Educação Inclusiva.

O foco de discussões da base teórica do trabalho da autora foi na conceitualização da Deficiência Intelectual, momentos históricos do atendimento deste público, discussões de documentos internacionais e nacionais do campo da Educação Inclusiva. Na direção das adaptações curriculares a autora sinaliza que há o uso de diferentes termos para indicar os ajustes curriculares para os alunos com deficiência (adaptação curricular, flexibilização curricular e adequação curricular), porém no seu trabalho utilizou adaptação curricular, sem diferenciar os termos, mas sim utilizando como iguais.

Com a sua pesquisa, identificou que poucas produções relacionam as adaptações curriculares com uma deficiência específica, no caso, a deficiência intelectual, mas aparecem de uma forma geral para o campo da Educação Especial e ainda percebeu que nas produções lidas, os resultados indicavam o descumprimento das adaptações curriculares pelos professores por considerarem um desafio.

Nessa mesma ideia, Scherer (2015), em “Cada um aprende de um jeito: das adaptações às flexibilizações curriculares”, também analisa e discute os significados das produções sobre as adaptações curriculares nos documentos legais, teses, dissertações e revistas científicas. Com a busca das pesquisas, a autora separou os resultados em três grupos temáticos. O primeiro com pesquisas que mostram a emergência das adaptações curriculares para a inclusão. O segundo grupo com pesquisas que analisam as Políticas Públicas de inclusão escolar contextualizando o momento propício de discussões sobre as adaptações curriculares. O último grupo com pesquisas que tratam da importância das adaptações curriculares especialmente na Educação Básica.

A partir das análises, a autora destaca que há um deslocamento das adaptações curriculares para as flexibilizações, na qual estase torna um imperativo nos dias de hoje, cabendo ao professor elaborar estratégias para ensinar todos os alunos entendendo que cada um aprende de um jeito.

Diante dessas duas pesquisas que apresentam uma análise das produções referentes às adaptações curriculares e flexibilizações, percebe-se que a dificuldade em compreender e desenvolver as adaptações curriculares são frequentes em seus resultados, embora esteja relacionada à Educação Básica.

Posto isso, permite delinear um pensamento reflexivo ao campo do Ensino Superior. De que as políticas, as quais tratam da inclusão no Ensino Fundamental, Médio e Técnico, preconizam estas diretrizes durante todo o percurso de formação do estudante, e como o Ensino Superior é nível de ensino que recebe os estudantes público-alvo da Educação Especial, precisa garantir a permanência e conclusão dos estudos.

Estes levantamentos fortalecem as ideias de ausências de pesquisas envolvendo a Terminalidade Específica e as Adaptações curriculares no Ensino Superior. Dentre os trabalhos, apenas um problematizou as adaptações curriculares para o Ensino Superior, entretanto toda a legislação vigente no que tange a Terminalidade Específica infere sua aplicabilidade nos demais níveis de ensino.

Destaca-se a pesquisa de Lima S. (2009) sobre a Terminalidade Específica, mostrando algumas percepções dos familiares. Isso revela a necessidade de haver mais pesquisas voltadas ao Ensino Superior, indicando caminhos, subsídios,

auxílios que orientem as Instituições e os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Todas as pesquisas realizadas originam temas relevantes para a área da Educação Especial. Foi possível observar nas pesquisas o direcionamento das adaptações curriculares para as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica, recursos e atividades adaptadas focadas especificamente para determinados públicos, como foi o caso da Deficiência Intelectual, Surdez e Deficiência Visual, remetendo-as a conclusões de que as adaptações curriculares precisam ser mais explicadas, discutidas, planejadas e orientadas aos professores, diretores, familiares, para que, assim, toda a equipe atue em prol de uma educação igualitária.

De modo geral, pode-se subter que os autores das dissertações e teses partem de um problema vivenciado por eles, de suas curiosidades, com a preocupação em pesquisar temáticas voltadas a Educação Especial na Escola Regular e não mais em Instituições Especializadas.

A partir das leituras e registros feitos das produções, pode-se perceber a relevância da presente pesquisa em contribuir com o campo da Educação Especial no Ensino Superior, incentivar diferentes olhares, proporcionar reflexões e provocações com relação à Terminalidade Específica nos cursos de graduação.

4.2 POSSIBILIDADE DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA UNIVERSIDADE

A intenção desse subcapítulo não é de caracterizar a Universidade como executora de poder e produção de sujeitos para a vida em sociedade, mas, além disso, por acreditar na sua autonomia para formação de profissionais, na divulgação, na produção de saberes e na criação de ações administrativas e legais. Assim, considera-se a Universidade como propulsora na efetivação das Políticas de Inclusão.

A universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora [...]. Dispõe de uma autonomia que lhe permite executar essa missão (MORIN, 2005a, p. 81).

Utilizam-se os dizeres de Morin para dar início às problematizações decorrentes deste subcapítulo. Neste contexto, cita-se o Observatório da Educação CAPES/INEP (ISAIA, 2011), que produz livros que tratam sobre a qualidade na Educação Superior. Uma iniciativa de unir profissionais dando voz aos desafios, problemas, dificuldades e avanços existentes nas Universidades.

As inquietações do observatório se pautam a responder as seguintes questões: Como se forma ou como se pretende formar os profissionais na universidade? Quais indicadores poderiam ser inferidos a partir das discussões sobre a qualidade da formação oferecida nas universidades?

Essas perguntas se encontram com os propósitos desta pesquisa, em discutir sobre a qualidade da formação profissional ofertada pelos Cursos de Graduação aos estudantes público-alvo da Educação Especial garantindo a inclusão, e, especificamente neste capítulo, a Terminalidade Específica como uma ação a favor de um ensino de qualidade na Universidade.

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) assegura em seu artigo 53, como autonomia das Universidades, dentre outras: “[...] II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; [...]. V- elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; [...]” (BRASIL, 1996, p. 19).

Com essa autonomia, as universidades podem se responsabilizar e comprometer-se com as possíveis e necessárias adaptações curriculares nos cursos de graduação e, até mesmo, com a implantação da Terminalidade Específica, que consta em normativas gerais da Educação Básica. Ainda que os níveis de ensino tenham finalidades específicas, infere-se que também no que tange ao Ensino Superior, são necessárias as adaptações curriculares.

É precisamente a partir desse artifício da autonomia da Universidade que se aproveita neste capítulo para amplificar as legislações da Educação Básica e do Ensino Técnico ao Ensino Superior, pensando que há a possibilidade de acontecer de fato.

É crescente o número de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, fruto de Políticas Públicas e programas de Cotas das IES, e, sendo assim, faz-se urgente pensar e desenvolver estratégias para cumprir o previsto em lei, indo além do acesso; desenvolver ações que interfiram

positivamente na aprendizagem dos estudantes para a futura conclusão satisfatória do curso de graduação.

A universidade é desafiada para que defina as suas áreas prioritárias e o modo como estas devem estar articuladas de maneira a determinar um *continuum* formativo [...]. Dada essa característica, tais áreas prioritárias exigem uma concepção a partir de carreiras profissionais, visando atender as necessidades sociais contemporâneas. Isso implica em dar força para a ação transdisciplinar no desenvolvimento de produtos e ações educativas (GOMES, P. 2011, p. 37).

Acredita-se que o desafio esteja na grande diversidade de estudantes presentes na Universidade e o constante processo formativo que vai além do foco nas disciplinas, mas a importância dos saberes às vivências dos estudantes fora da universidade. Além de atender as necessidades sociais, o currículo precisa atentar para as formas como o estudante aprende, como ele assimila o significado dos conhecimentos, adaptando e possibilitando outras formas de ensino diferentes das convencionais.

Sendo um espaço de formação e estudos, a Universidade precisa ter um olhar para os estudantes, a sensibilidade em perceber suas dificuldades, suas formas de responder o que lhe é exigido, formas de relacionar-se com os outros e com os saberes das áreas, o (re) conhecimento dos estudantes. Quando o processo de construção não ocorre, é preciso repensar e reinventar suas estruturas, tanto nos aspectos de adaptações curriculares, quanto nas habilidades e competências exigidas nos cursos.

As primeiras iniciativas a serem desenvolvidas pensando na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial foram em 1961, pela LDB nº 4.024/61, na qual continha no título X “Da Educação de Excepcionais²²”, defendendo a educação como forma de integração na comunidade.

Em 1996, a LDBEN 9394/96 direciona alguns artigos para a Educação Especial, enfatizando no art. 59, a possibilidade da Terminalidade Específica:

[...] 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, p. 22).

²² Manteve-se a terminologia utilizada no texto da lei.

Mesmo que se considerem as políticas, decretos e leis para a Educação Básica, tem-se a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas. Dentre esses níveis, está o Ensino Superior, onde, em determinados casos, o estudante precisará utilizar recursos diferenciados para a aprendizagem, flexibilizações, adaptações e/ou a Terminalidade Específica que possibilitam sua aplicação em todos os níveis.

A realização da Terminalidade Específica pelas instituições de ensino básico confirma a efetivação de mudanças curriculares e nos diferentes olhares sobre os estudantes, podendo se estender ao Ensino Superior.

A partir da LDBEN (BRASIL, 1996), novas políticas foram promulgadas abarcando a importância da inclusão nas diferentes etapas de ensino. Em 1999, foi decretada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual regulamenta o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial em todas as etapas de ensino, garantindo matrícula na Educação Profissional ofertada em instituições públicas e privada, para que, futuramente, esteja no mercado de trabalho.

Art. 28: [...] § 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados à determinada profissão ou ocupação (BRASIL, 1999, p. 8).

Observa-se que, apesar das intenções de assegurar o acesso e matrícula dos estudantes, o currículo era visto como instrução, ordenamento de disciplinas e conteúdos direcionados à execução da profissão, o que, para essa dissertação, implica no prejuízo de se pensar nas adaptações curriculares, pois o ensino direcionava-se ao instrumental e não nas identidades dos estudantes.

Em 2001, as DNEEEB (BRASIL, 2001a) foram instituídas, escrevendo sobre as flexibilizações e adaptações curriculares na Educação Profissional:

[...] III- flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001a, p. 2).

Ainda, destaca-se o parecer CNE/CEB nº 17, que trouxe às Diretrizes a conceitualização e aspectos importantes sobre a Terminalidade Específica.

Quando os alunos com necessidades educacionais especiais²³, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica (BRASIL, 2001b, p. 59).

No decorrer do processo educativo, há a possibilidade de realização da Terminalidade Específica como uma forma de conclusão e certificação do curso. A sua importância não está apenas na certificação, mas na percepção dos gestores e do professor em avaliar as habilidades e competência dos estudantes em detrimento das dificuldades dele, e, dependendo da compatibilidade dos cursos, poderá haver uma troca/substituição de algumas disciplinas.

Reiterando-se o que já foi mencionado sobre as possíveis aplicações no Ensino Superior e para que haja a Terminalidade Específica, em primeiro lugar, deve ser realizada uma avaliação sobre a aprendizagem, levando em consideração aspectos no âmbito individual, social e coletivo, no processo de ensino-aprendizagem, nas posturas dos professores e nas relações entre todos os aspectos. Após essas percepções, decidirá sobre a aplicação da Terminalidade Específica ou o investimento de novas adaptações curriculares.

No ano de 2007, com a Deliberação CEE nº 68/2007, é realizada a Fixação de normas para a Educação de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais no sistema estadual de ensino, com concepções sobre a Terminalidade Específica.

Art. 12: parágrafo único: Esgotadas todas as possibilidades de avanço no processo de escolarização e constatada significativa defasagem entre idade e série/ano, é facultado às escolas viabilizar ao aluno, com severa deficiência mental²⁴ ou grave deficiência múltipla, grau de terminalidade específica do ensino fundamental, certificando-o com o termo de conclusão de série/ano, acompanhado de histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando (BRASIL, 2007, p. 3).

²³ Manteve-se o termo utilizado no texto original da legislação.

²⁴ Manteve-se a terminologia da lei no decorrer do texto.

Fica evidente que a Terminalidade Específica está voltada para a deficiência mental ou múltipla e ainda voltada para a Educação Básica. Ressalta-se a necessidade de um acompanhamento no histórico escolar, na qual deverão constar as habilidades do estudante e não em suas dificuldades.

Continuando com essa ideia, é definida a portaria CENP/COGSP/ CEI, de 06/07/2009, na qual dispõe sobre a Terminalidade Específica na área da deficiência mental nas escolas da Rede Estadual e dá outras providências.

De acordo com a portaria, a Terminalidade Específica é direcionada aos estudantes com deficiência mental ou deficiência múltipla que não puderem atingir as habilidades, competências e conhecimentos correspondentes à série que estão matriculados. Para isso, cabem aos professores da sala comum, professores especializados, diretor e supervisores identificarem as dificuldades, as necessidades de apoios constantes na aprendizagem, a carência de competências e as habilidades até na vida diária. Após estes trâmites, deverá ser organizada uma coletânea de documentos para encaminhamento da Terminalidade Específica. Conforme o art. 2º:

Art. 2º [...] a expedição do termo de terminalidade escolar específica somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados, devendo se constituir em um acervo de documentação individual do aluno que deverá contar com um relatório circunstanciado e com os seguintes documentos: I- conjunto dos dados individuais do aluno, acompanhados das fichas de observação periódica e contínua realizada e dos registros feitos pelo atendimento no Serviço de Apoio Pedagógico Especializado [...], II- cópia da avaliação das habilidades e competências atingidas pelo aluno nas diversas áreas do conhecimento, fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Ciclo I e II; III- histórico escolar do aluno, na conformidade das normas estabelecidas para o registro do rendimento escolar, estabelecidas pela Res. SE nº 61 de 24 de setembro de 2007, contendo no campo de Observações a seguinte ressalva: "Este Histórico Escolar somente terá validade se acompanhado da Avaliação Pedagógica". IV- copiado termo de certificado de terminalidade escolar específica; V- registro do encaminhamento proposto ao aluno, à vista das alternativas regionais educacionais existentes, passíveis de ampliarem suas possibilidades de inclusão social e produtiva [...]; VI- parecer favorável emitido pelos supervisores responsáveis pela Educação Especial e pela unidade escolar nas Diretorias Regionais de Ensino (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Essa portaria traz novos olhares para os estudantes e para o contexto educacional, pois ressalta constantemente a importância do envolvimento de todos os profissionais na avaliação do aluno, assim como a percepção da importância de olhar para o estudante, de percebê-lo como aprendiz e capaz de aprender em outros

espaços, em outras áreas. Tomam-se esses dizeres para ideia desta pesquisa, estendendo essas possibilidades ao Ensino Superior.

Sequenciando, em 2012, o parecer CNE/CEB, nº 11 regulamenta alterações na formação profissional em nível Técnico e Tecnológico na qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esse parecer define novas orientações para os cursos e programas de especialização e qualificação profissional, na busca de ofertas mais amplas e politécnicas, respeitando os direitos de acesso e conclusão de cursos profissionalizantes como direito de todos.

Dessa forma, a Educação Especial torna-se parte integrante da proposta pedagógica da Educação Profissional, garantindo a acessibilidade, autonomia dos estudantes, orientações às famílias.

Nesse sentido, faz-se necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais de todos os estudantes que apresentem necessidades de Educação Especial, incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência (BRASIL, 2012b, p. 21).

A UFSM, em 2015, instituiu a Resolução nº 033/2015 na qual compete às Coordenações dos Cursos de Graduação desenvolver um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP), direcionado aos estudantes que estão atrasados no andamento do seu curso. Este plano poderá prever um dilatamento de prazo para a conclusão do curso, um acompanhamento especializado aos estudantes caso seja identificado, elaborado junto ao estudante para que ocorra de forma significativa e adequada. Embora a Resolução não seja específica aos estudantes público-alvo da Educação Especial, já é um importante documento que viabiliza e introduz as premissas da Terminalidade Específica.

Os estudantes são reconhecidos como atores do processo educativo e formativo e o currículo se mostra dinâmico, respeitando a diversidade e identidades dos estudantes. Na medida em que há um dilatamento, possibilita-se refletir sobre a prática, pensar adaptações curriculares de pequeno e grande porte, através de um trabalho coletivo em que os estudantes são ouvidos.

Essas perspectivas de inclusão implicam na necessidade de atualizações constantes no currículo, de acordo com as mudanças no mundo do trabalho e ao

mesmo tempo, a centralidade no sujeito, assegurando o atendimento às necessidades de cada um. Nesse âmbito ressaltam a terminalidade profissional.

A organização curricular por etapas com terminalidade profissional, conforme indicado na LDB (parágrafo único do art. 36-D), seguindo itinerários formativos estruturados por eixos tecnológicos, é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo do estudante. As etapas, constituídas por módulos ou outros formatos, podem ser entendidas como um conjunto de estudos que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma fase do processo formativo, e possuem terminalidade profissional se tiverem como referência básica uma ocupação reconhecida no mundo do trabalho. Estas etapas com terminalidade profissional representam saídas iniciais e intermediárias que preparam o estudante para exercer atividades profissionais reconhecidas como úteis, propiciando inserção no mundo do trabalho, ao tempo em que representam, também, uma fase significativa do processo de aprendizagem, e como tais, constituem unidades básicas para a avaliação educacional. Ao completar uma etapa com terminalidade, o estudante já faz jus à correspondente certificação profissional e está apto tanto para um trabalho qualificado como para continuar seus estudos, percorrendo outras fases de seu itinerário formativo, até a formação profissional do técnico de nível médio (BRASIL, 2012b, p. 47).

Valoriza-se o estudante, e a organização curricular “[...] deve se orientar pelos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização” (BRASIL, 2012b, p. 47), importante em todo e qualquer espaço de ensino (Escola, Universidade, Curso Técnico, Instituição de formação profissional). Manter as disciplinas básicas da área profissional e, ao mesmo tempo, romper com a fragmentação do conhecimento, possibilitando a relação dos conhecimentos com outros momentos e atividades do estudante, princípios que são necessários quando se oferta uma formação de escolha profissional como é a Universidade.

A contextualização é fundamental para que haja o diálogo e comunicação entre teoria e vivência da prática profissional, as aproximando.

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização ligam-se diretamente ao grau de autonomia conquistado pela escola na concepção, elaboração, execução e avaliação do seu projeto pedagógico, fruto e instrumento de trabalho do conjunto dos seus agentes educacionais, de modo especial dos seus docentes. Estes princípios refletem-se na construção dos currículos em diferentes perspectivas, o que abre um horizonte de liberdade e, em contrapartida, de maior responsabilidade para a instituição educacional. Ao elaborar o seu plano de curso, tem a incumbência de planejar os correspondentes itinerários formativos, por eixos tecnológicos, os quais são básicos para a construção dos respectivos currículos, estruturados em função dos almejados perfis profissionais de conclusão, conciliando as aspirações e demandas dos sujeitos e da sociedade. Esta incumbência confere à instituição educacional maior agilidade na proposição, atualização e incorporação de inovações, correções de rumos e adaptações às

mudanças, o que implica em assumir responsabilidade de organização administrativa e pedagógica de forma efetivamente interdisciplinar (BRASIL, 2012b, p. 48).

Frente a todo esse contexto discursivo sobre diferentes políticas/normativas de inclusão da Educação Básica, Técnica, Tecnológica e Ensino Superior, acentua-se o parecer CNE/CEB nº 2/2013a, da “Consulta sobre a possibilidade de aplicação de ‘Terminalidade Específica’ nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Uma motivação desse parecer é a constatação de que as normativas legais da Terminalidade Específica se vinculam a Educação Básica,

[...] a ‘terminalidade específica’, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada. Nesse sentido, entre uma ação negligente, porque também sem critérios para tal, julga que é possível estabelecer parâmetros e objetivos que são exequíveis e passíveis de serem alterados sempre que necessário. Entendem os requerentes que é perfeitamente possível, viável e oportuno permitir ao aluno avançar ao máximo em seu processo educacional e ao longo de sua trajetória educacional ir estabelecendo novas perspectivas de itinerários formativos (BRASIL, 2013a, p. 3).

Sublinha-se no mesmo ano, a resolução 102/2013 (BRASIL, 2013c) que consta a Terminalidade Específica como um recurso possível, precisando constar no regimento e Projeto Pedagógico Institucional.

A Terminalidade Específica, bem como as demais certificações das competências laborais de pessoas com necessidades especiais²⁵, configura-se como um direito e uma possibilidade de inserção deste público no mundo do trabalho, com vistas à sua autonomia e à sua inserção produtiva e cidadã na vida em sociedade (BRASIL, 2013c, p. 26).

Não se configura apenas como uma forma desqualificada de conclusão de um nível de ensino, mas como uma forma de (re) conhecer o outro e até mesmo superar o prognóstico pré-determinado.

Ainda na intenção de realizar um caminho discursivo e provocativo, cita-se a Minuta Propositiva para Avaliação da Terminalidade Específica para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas²⁶ (IFF, 2013) (ANEXO A), que propõe a Terminalidade Específica nos cursos de Ensino Médio, bacharelado e licenciaturas e

²⁵ Manteve-se o termo utilizado no texto original do documento.

²⁶ Manteve-se o termo utilizado no texto original do documento.

que proporciona importantes reflexões sobre a Terminalidade Específica no Ensino Superior bem como aponta as futuras mudanças quando se tornarem efetivas, ou seja, quando essa proposta for operacionalizada.

Art. 1º Entende-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de determinada disciplina do ensino médio, técnico, bacharelado, tecnológico e licenciaturas, expedida pelo Campus, aos estudantes com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de deficiência, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares adaptados e estabelecidos pela Disciplina (IFF, 2013, p. 1).

O consentimento e a expedição da Terminalidade Específica somente irão ocorrer em casos justificados, por meio de avaliações e pareceres da Equipe Pedagógica da Instituição e acompanhada de todo um acervo documental individual do estudante. Este acervo deverá conter:

[...] I- conjunto dos dados individuais do estudante, acompanhados das fichas de observação periódica e contínua realizada pelo professor da disciplina, dos registros feitos pelo atendimento no Serviço de Apoio Pedagógico e Psicológico, do coordenador de área ou curso e dos registros do serviço de apoio do NAPNE, na conformidade do roteiro objeto do Anexo I do presente regulamento; II- cópia da avaliação das habilidades e competências atingidas pelo estudante nas diversas áreas do conhecimento, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico; III - histórico escolar do estudante, na conformidade das normas estabelecidas para o registro do rendimento escolar, estabelecidas pela Diretoria de Ensino do campus, contendo no campo de Observações a seguinte ressalva: “Este Histórico Escolar somente terá validade se acompanhado da Avaliação Pedagógica”; IV- cópia do termo de certificado de terminalidade escolar específica - anexo II do presente regulamento; V- registro do encaminhamento proposto ao estudante, à vista das alternativas regionais educacionais existentes, passíveis de ampliarem suas possibilidades de inclusão social e produtiva - item 6 do anexo I deste regulamento; VI- parecer favorável pelo Diretor de Ensino de cada campus (IFF, 2013, p. 1-2).

Acentua-se que no espaço da UFSM, os serviços de apoio Pedagógico, Especial e Psicológico serão oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade, o qual irão estabelecer, juntamente com docentes e coordenadores, este acompanhamento e avaliações dos estudantes. Vale frisar que os professores das disciplinas terão autonomia e compromisso para com a Terminalidade Específica, conforme consta no art. 5º da minuta:

Art. 5º Caberá ao professor (ou professores) da classe regular em que o estudante se encontra matriculado trabalhar com a flexibilização curricular e metodologias didático-pedagógicas adaptadas à necessidade do estudante, e a partir deste processo de ensino-aprendizagem, realizar uma avaliação pedagógica descritiva das habilidades e competências desenvolvidas pelo estudante, de forma ampla, contínua, gradual, dinâmica e cooperativa, emitindo parecer específico, na conformidade do contido no Regimento Escolar (IFF, 2013, p. 2).

A premissa da Terminalidade Específica necessita se estender ao Ensino Superior, por ser esta, um nível de ensino basilar e responsável pela formação de profissionais na sociedade contemporânea. É preciso que ocorram, na IES, estudos, reuniões, pesquisas científicas, portarias e regulamentos para o conhecimento e regulamentação da Terminalidade Específica como direito legal de conclusão de curso, capacitação para exercer o trabalho, cidadania enquanto profissional capacitado na área. Mas não necessariamente da mesma forma que ocorre na Educação Básica. Essa autonomia é prevista no art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), na qual afirma que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

É pertinente afirmar que a aplicação da Terminalidade Específica, acompanhada de documentação, histórico e diploma de formação, precisa estar bem documentada, com avaliação da equipe pedagógica, parecer do professor da disciplina e comprovado pela Universidade, explicando as habilidades e competências do estudante na área de formação, assim como as disciplinas obrigatórias que não são cursadas e que possam faltar no exercício da atividade profissional.

Retoma-se que a determinação da Terminalidade Específica será cumprida depois de avaliações contínuas sobre o processo de aprendizagem e estudada de curso para curso, levando em consideração as necessidades dos estudantes, e as peculiaridades das disciplinas. Nos casos em que a Terminalidade Específica é passível de aplicação, entende-se que seja realizada por uma comissão colegiada, ou seja, são os docentes do curso de graduação em questão que poderão decidir sobre quais ou qual componente curricular será para efeito de conclusão do curso sem prejuízo ao exercício profissional seja substituído em detrimento daquele que em virtude de deficiência não seja de possível realização.

Exemplar nesse sentido, é o caso de uma estudante da própria UFSM em que consultado o MEC, foi possível que fizesse uma substituição de uma disciplina, que em decorrência de sua deficiência não conseguiria cursar com qualidade e aprendizado. A partir das consultas ao MEC e aprovação do colegiado do curso houve uma substituição de uma disciplina da grade curricular do curso.

As alterações realizadas pautaram-se no que prevê no artigo 53 da LDBEN (BRASIL, 1996), quando consta que no exercício da autonomia as Universidades podem prescrever os currículos de seus cursos. No caso dessa estudante, em conformidade com o Regimento Interno da UFSM e com Colegiado do curso, foi possível realizar esta alteração/troca de disciplina.

Com relação à autonomia das Universidades compete aos colegiados dos cursos, no art. 53, parágrafo único, dentre outras, a “[...] III - elaboração da programação dos cursos (BRASIL, 1996). Essa possibilidade de alterações curriculares está regulamentada no Regimento da Universidade (UFSM, 2011), no art. 94, inciso IX, quando esclarece que aos Colegiados de Curso competem:

[...] IX – decidir sobre todos os aspectos da vida acadêmica do corpo discente, tais como: adaptação curricular, matrícula, trancamento, opções, dispensas e cancelamento de matrícula, bem como estabelecer o controle da respectiva integralização curricular [...] (UFSM, 2011, 31).

Então, por intermédio da coordenação que teve percepção das dificuldades do estudante, foi realizada essa alteração de disciplina, junto ao Colegiado, e de acordo com o que prevê a legislação e Regimento. Podemos supor que se não houvesse a atuação dessa equipe formada para avaliar o caso, a estudante enfrentaria sérias dificuldades para cumprir a disciplina e talvez tivesse evadido ou repetido por várias vezes a mesma disciplina.

Quando realizada essa ação, na diplomação, não foi nomeada por Terminalidade Específica, mas seguindo o que foi apresentado até aqui, poderia ser considerada a Terminalidade se fosse regulamentada nos documentos da Instituição. A LDBEN (BRASIL, 1996) garante a autonomia didático-científica das Instituições de Ensino Superior, e com isso podendo basear-se nas Diretrizes da Educação Básica delineando de acordo com a realidade do Ensino Superior.

Certamente, nessas condições, os casos deverão ser avaliados criteriosamente para que não sejam causadas dificuldades para estudante

/instituição e inserção no mercado de trabalho. Com esses apontamentos elencados, pode-se inferir que por essas mesmas questões, casos de aplicação de terminalidade específica na Educação Superior não sejam quantitativos expressivo.

A verificação do rendimento dos estudantes nas outras disciplinas será percebida pelos professores de forma diversificada, com o uso ou não de adaptações curriculares, diferentes estratégias de ensino e acompanhamentos do estudante, para contemplar as exigências curriculares dos cursos e as demandas dos estudantes. Essas disciplinas farão parte do histórico escolar, da avaliação e pareceres emitidos pelos professores, para que a gestão, professores, estudantes e familiares percebam se essas disciplinas abarcam as necessidades profissionais da área e se contribui na constituição do ser profissional.

Ainda com o intuito de sintetizar as principais políticas na temática proposta neste capítulo, sinaliza-se a Portaria Interministerial nº 5/2014, que dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede Certific. No capítulo III, da certificação profissional, é alegado como um dos princípios de certificação profissional a

[...] VII- diversidade: respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional, com assunção de avaliação de caráter diagnóstico-formativa em todas as etapas do processo de certificação profissional (BRASIL, 2014, p. 6).

Esse panorama valida a necessidade de elaboração de regimentos, pareceres, leis que regulamentam a Terminalidade Específica no Ensino Superior como uma forma possível de repensar o currículo dos cursos, mantendo a qualidade no ensino. Um processo de reconstrução coletiva, elaborado pela gestão, direção, coordenação, professores, técnicos e estudantes, contando com recursos financeiros, administrativos e humanos. Também amparado em regulamentações nacionais.

A Terminalidade Específica, para ser seguida e compreendida, precisa estar inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFSM, no Projeto Político dos Cursos (PPC), no Regimento Geral e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), já que esses documentos se constituem documentos oficiais da Universidade.

Diferentes modos de olhar os estudantes são pré-requisitos para identificação da validade da Terminalidade Específica como mediadora na aquisição de

conhecimentos, habilidades, orientações ao meio profissional, mudando o foco da ênfase nas disciplinas para a multidimensionalidade humana.

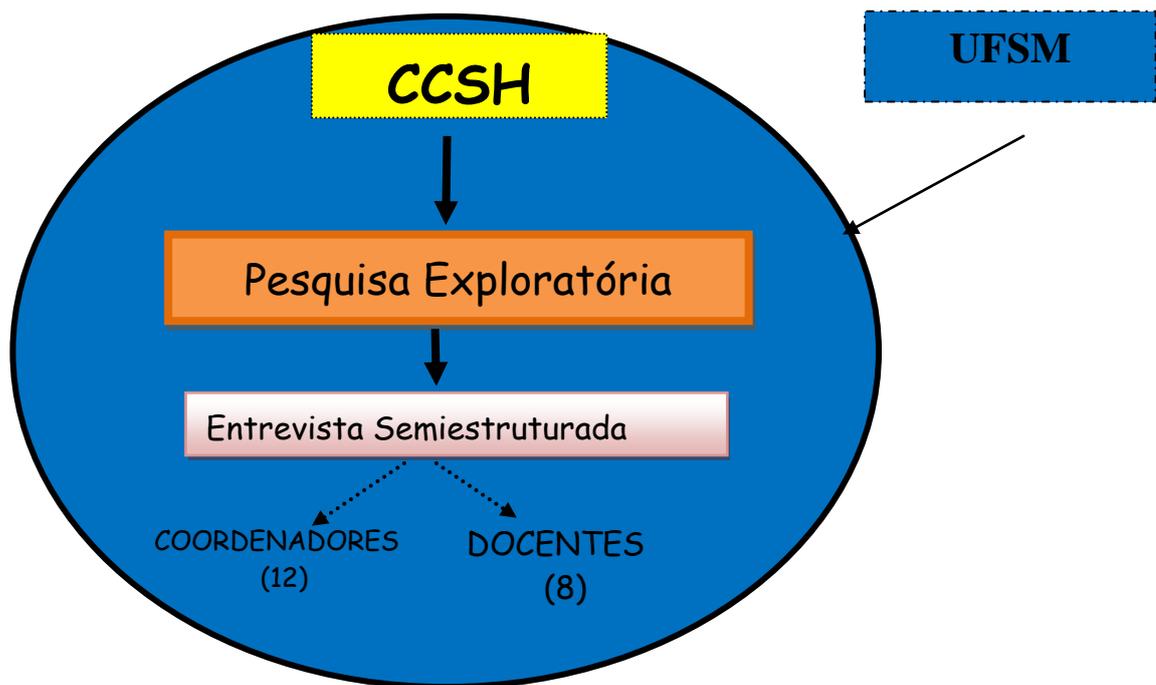
O saber disciplinar na Universidade é desafiado pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas transdisciplinares, abrangendo a complexidade, promovendo a religação dos saberes e o (re) conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial como sujeitos com identidades.

5 MÉTODO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, (re) procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Com esses olhares, sentimento investigativo, busca-se a colocação no panorama da pesquisa, com apropriação teórica, compromissada com o outro, com a ética e com a construção de conhecimentos (Fig. 2).

Figura 1: Organograma representativo da Metodologia do projeto.



FONTE: Elaborada pela autora da Dissertação.

A partir de uma busca bibliográfica acerca das temáticas referentes a pesquisa, delineou-se a organização e a disposição de todo o referencial teórico apresentado anteriormente, procurando aqui responder as indagações da presente pesquisa: Como ocorre o (re) conhecimento, por parte dos coordenadores dos Cursos de Graduação do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) da UFSM,

quanto ao número de matrículas e de ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação? Como ocorre a trajetória acadêmica dos estudantes após o acesso até sua conclusão? Quais adaptações curriculares são previstas nos cursos?

Optou-se pela abordagem qualiquantitativa neste estudo, porque ambas se complementam; os dados quantitativos remetem uma fidedignidade à pesquisa, sugerindo e complementando. Ao efetuar o recorte do número de Centros e Unidades de Ensino da UFSM e o número de estudantes que frequentam os cursos deste Centro selecionado, o número de matrícula dos ingressantes pela Cota B nos cursos para assim selecionar os coordenadores, número de disciplinas com expressivo quantitativo de evasão e repetência para seleção dos docentes.

Segundo Minayo (1997, p.22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...], não se opõem, ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. A partir destes dados, serão tecidas discussões e percepções sobre o contexto que será pesquisado, pautado nos referenciais teóricos já sistematizados.

A abordagem qualitativa é uma forma de perceber os fenômenos no seu contexto, com seus atores, fazendo-se registros, descrições e análises. Triviños (2010, p. 120) afirma que a pesquisa qualitativa “pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo”.

Também se caracteriza como estudo exploratório porque, de acordo com Triviños (2010),

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar (TRIVIÑOS, 2010, p. 109).

Acredita-se que essa metodologia, a partir dos percursos desenvolvidos e das hipóteses formuladas, permitiu adquirir mais informações sobre a temática, a realizar registros sobre a realidade e estabelecer conexões entre os participantes. Como pontua Gil (2008, p. 27), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o

objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato, “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Para abarcar os objetivos propostos pela pesquisa, inicialmente, foram realizadas leituras de teóricos que abarcam os temas de pesquisa, resoluções e Políticas Públicas, documentos oficiais da Universidade para compreender o currículo, o espaço a ser coletado os dados e a partir destas informações, elaborar um instrumento de coleta de dados (entrevista aberta semiestruturada) aos coordenadores dos cursos do CCSH e aos professores que ministram disciplinas no referido Centro de Ensino e que tenham um quantitativo expressivo (evasão/repetência) de matrícula de estudantes Público-alvo da Educação Especial, com questões que atendam a problemática da pesquisa.

Definem-se como participantes (sujeitos) deste estudo: os coordenadores dos cursos de graduação pertencentes ao CCSH e os professores de disciplinas com expressivo quantitativo (evasão/repetência) dos estudantes. Salienta-se que foi realizado com os sujeitos que aceitaram participar desta pesquisa e o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria como espaço na qual foi coletado o número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos cursos de graduação.

Delimitou-se o Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) como local de coleta de dados por, atualmente, possuir o maior número de ingresso de estudantes pela Cota B, do ano de 2008 a 2014. Este critério cronológico utilizado na pesquisa está de acordo com o Relatório Anual²⁷ (UFSM, 2014), elaborado e disponibilizado pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM (Fig. 2 e Fig. 3).

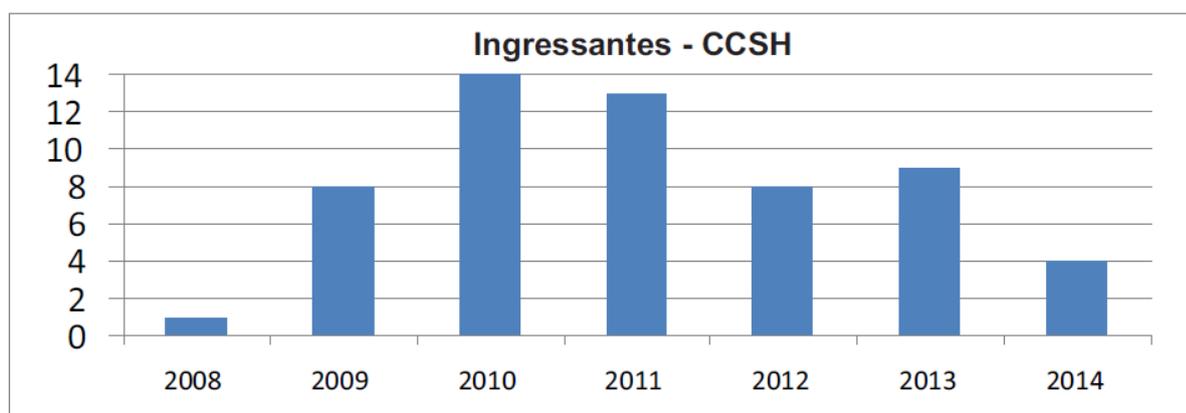
²⁷ O Relatório Anual está disponível no link: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/relatorio%20FINAL.pdf>>.

Figura 2: Tabela representativa de Ingressos Cota B por Unidade Universitária Centro de Ciências Sociais e Humanas– CCSH

SITUAÇÃO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
ABANDONO	-	5	4	6	4	4	1	24
CANCELAMENTO	-	-	-	1	-	-	-	1
FORMADO	1	1	-	-	-	-	-	2
REGULAR	-	2	8	6	4	5	3	28
TRANSF. INTERNA	-	-	2	-	-	-	-	2
TOTAL INGRESSO	1	8	14	13	8	9	4	57

FONTE: **Relatório Anual de Ações Educacionais** (UFSM, 2014, p. 29).

Figura 3: Gráfico representativo de Ingressos Cota B por Unidade Universitária Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH



FONTE: **Relatório Anual de Ações Educacionais** (UFSM, 2014, p. 30).

Após esta delimitação inicial, selecionaram-se os cursos na qual há matrícula dos estudantes ingressantes pela Cota B (Tab. 1). Este critério quantitativo obteve-se junto ao Núcleo de Acessibilidade da Instituição, o que resultou em 15 cursos de Graduação do CCSH, que são:

Tabela 1: Tabela dos cursos com ingressos de estudantes pela Cota B2008-2014.

Cursos de Graduação	Deficiência	Especificação	Ano de ingresso	Total estudantes matriculados
Administração- Diurno	Física	Usuário de cadeira de rodas	2011	3
	Física	Deformidade na mão esquerda	2013	
	Física	Nanismo. M42 M46 M48	2014	
Administração- Noturno	Física	Amputação antebraço direito	2009	9
	Visual	Visão Monocular	2009	
	Física	Amputação da perna esquerda abaixo do joelho CID:S88.1	2010	
	Física	Necrose Assética Bilateral	2010	
	Auditiva	–	2011	
	Auditiva	Surdez	2012	
	Auditiva	Auditiva	2012	
	Auditiva	Surdez	2013	
	Auditiva	Surdez	2014	
Arquivologia	Intelectual	–	2011	1
Bacharelado em Filosofia – Noturno	Auditiva	–	2011	1
Ciências Contábeis – Diurno	Auditiva	Perda auditiva profunda bilateral. Usa prótese	2009	2
	Auditiva	–	2010	

Cursos de Graduação	Deficiência	Especificação	Ano de ingresso	Total estudantes matriculados
Ciências Sociais – Bacharelado	Física	_	2010	2
	Visão	Visão Monocular	2013	
Ciências Sociais – Licenciatura	Auditiva	Surdez Unilateral	2010	2
Comunicação Social – Hab. Jornalismo	Física	_	2012	2
	Física	Dificuldade motora (linguagem, marcha, coordenação motora), hemiparecia, síndrome convulsiva	2013	
Comunicação Social–Hab. Public. Propaganda	Auditiva	Surdez	2014	1
Comunicação Social - Hab. Relações Públicas	Física	Paralisia Parcial Membro Superior Direito	2010	1
Direito – Diurno	Física	Hemiplegia, G81	2010	9
	Física	Amputação membro inferior direito	2010	
	Auditiva	Audição Unilateral	2011	
	Física	_	2011	
	Física	_	2012	
	Física	_	2012	
	Física	Amputação traumática do Punho esquerdo, punho e mão direito	2013	

	Física	Tetraplégico– Distrofia Muscular Progressiva	2013	
	Visual	–	2014	
Cursos de Graduação	Deficiência	Especificação	Ano de ingresso	Total estudantes matriculados
Direito – Noturno	Auditiva	–	2009	11
	Física	Tetraplegia	2009	
	Física	Sequela Poliomielite	2010	
	Física	Imobilidade do braço esquerdo/ deslocamento motor membros inferiores	2010	
	Auditiva	Def. Auditiva Bilateral Profunda	2011	
	Visual	Visão Monocular	2011	
	Auditiva	Usa prótese	2012	
	Visual	Cego	2012	
	Visual	Ceratocone	2012	
	Visual	–	2013	
	Física	Amputação Traumática da perna esquerda	2013	
	Física	Poliomielite	2011	
Psicologia	Física	Amputação do membro inferior direito	2009	3
	Física	Distrofia Muscular	2011	
	Auditiva	–	2013	
Relações Internacionais	Auditiva	–	2009	3
	Auditiva	CID: H90.3	2010	
	Visual	–	2012	

Cursos de Graduação	Deficiência	Especificação	Ano de ingresso	Total estudantes matriculados
Serviço Social Bacharelado- Noturno	Auditiva	Surdez	2010	5
	Auditiva	Surdez Unilateral ouvido esquerdo	2010	
	Doença Mental	Ansiedade	2011	
	Física	Má formação Congênita	2011	
	Física	Paraplegia	2011	

FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados coletados junto ao Núcleo de Acessibilidade.

A partir da leitura inicial, são identificados os cursos em que há um maior número de matrícula de ingressos pela Cota B, totalizando 55 estudantes, pois dos 57 ingressos entre 2008 – 2014 (Fig. 3), dois estão formados. Dessa forma, delimitaram-se os cursos de Graduação e o número de coordenadores participantes da pesquisa, que totalizaram quinze.

Com a disponibilidade de informações e contato de e-mail no portal da UFSM, encaminhou-se, no primeiro momento, e-mail aos coordenadores dos cursos de graduação com uma explicação prévia da pesquisa, convite e solicitação de agendamento para realização da entrevista. Quando não houve retorno dos e-mails, a pesquisadora foi até a sala da coordenação do curso. Foi realizada a entrevista aberta semiestruturada com doze coordenadores, pois dois estavam em férias e outra de licença maternidade, não obtendo retorno do coordenador substituto.

Para garantir uma maior compreensão dos dados quantitativos, registra-se o número de estudantes ingressantes em cada Unidade Universitária (Fig. 4) e um gráfico representativo da situação acadêmica dos ingressantes pela Cota B no CCSH (Fig. 5).

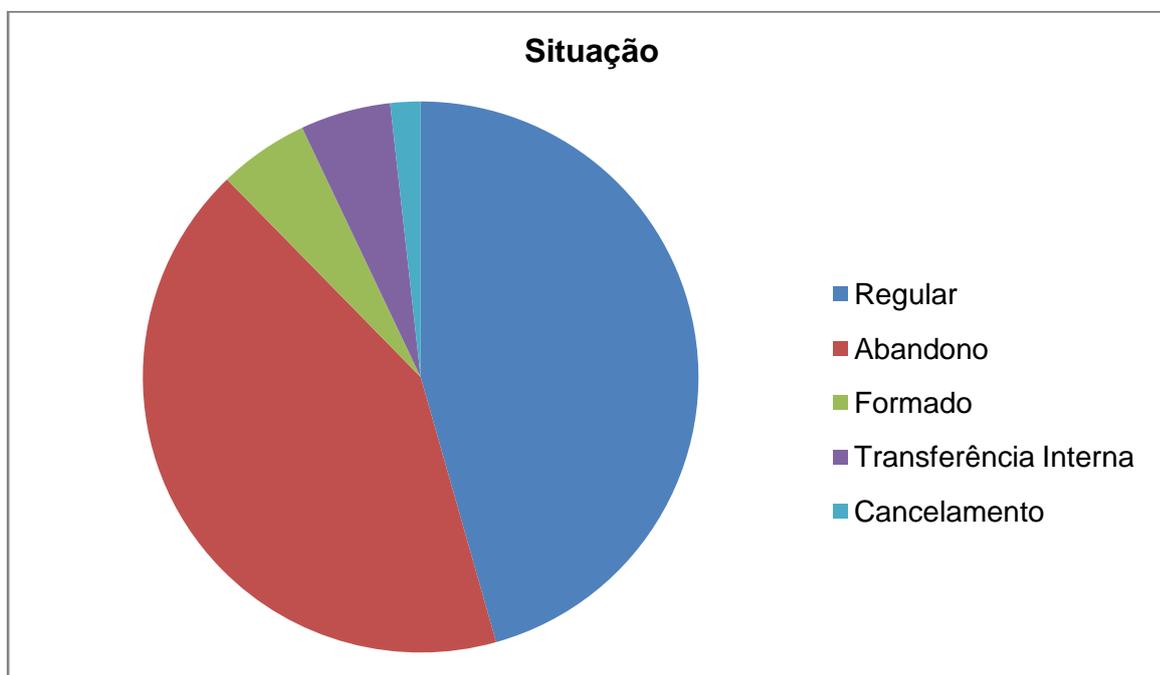
Figura 4: Alunos regulares por Unidade Universitária.

UNIDADE	INGRESSO
CCS	36
CCSH	28
CT	22
EAD	15
CCR	10
CE	9
CESNORS	6
CAL	3
CCNE	2
CEFD	1
TOTAL	136

FONTE: **Relatório Anual de Ações Educacionais** (UFSM, 2014, p. 34).

A figura 4 propicia a interpretação quantitativa e comparativa entre o número de ingressos nos cursos do CCSH com o número de alunos regulares, ampliando a curiosidade e a validade das indagações e objetivos desta pesquisa em impulsionar as percepções dos motivos, fatores que ampliam esse quantitativo expressivo de evasão e repetência. Para garantir ainda mais a validade das informações, elaborou-se o gráfico representativo da situação acadêmica dos estudantes público-alvo da Educação Especial no CCSH, ressaltando, mais uma vez, que esses dados referem-se aos anos de 2008-2014.

Figura 5: Gráfico representativo da situação Acadêmica dos Ingressos pela Cota B no CCSH



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados coletados junto ao Núcleo de Acessibilidade da Instituição.

É possível inferir que há muita aproximação no número de estudantes regulares com a situação de abandono, tendo, na maioria dos casos, o intervalo de um/dois anos entre o ingresso e o abandono do curso. Também há o abandono ocorrendo no mesmo ano do ingresso e, ainda, outros que abandonaram o curso com o passar de três a quatro anos de trajetória acadêmica.

Esses achados para a pesquisa são fundamentais, no sentido de direcionar a busca de explicações sobre o que acontece com estes estudantes, de verificar a ocorrência de adaptações curriculares, a necessidade e possibilidade da aplicação da Terminalidade Específica em alguma disciplina e, até mesmo, ajudar os coordenadores e professores nestas implicações. Essa delimitação permitirá conhecer como ocorrem os processos de (re) conhecimento dos estudantes ingressantes pela Cota B, já que terão, como participantes, os coordenadores e os professores.

Com todas essas informações, afirma-se que a seleção dos coordenadores e docentes obedeceu aos critérios quantitativos descritos, acrescentando o quantitativo de evasão e repetência nas disciplinas.

A demarcação das disciplinas com o quantitativo expressivo (evasão/repetência) realizou-se junto ao Núcleo de Acessibilidade, através do SIE, tendo acesso ao histórico escolar dos estudantes ingressantes pela Cota B nos cursos de Graduação já sistematizados (Tab.1). Com o acesso ao histórico dos estudantes, a pesquisadora pôde identificar quais são as disciplinas com alto índice de evasão e repetência, para assim entrar em contato com os professores.

Como critério para seleção das disciplinas, foram selecionadas as que os alunos reprovaram no mínimo duas vezes. Essas foram consideradas quantitativo expressivo de evasão e repetência.

Com os achados dos históricos, selecionaram-se 25 disciplinas em que os estudantes reprovaram por duas vezes ou mais. Os contatos dos professores foram solicitados aos coordenadores dos cursos, alguns coordenadores comprometeram-se em enviar por e-mail os contatos, outros repassaram o contato no final da entrevista. Foram entrevistados oito professores, dos demais que não participaram da entrevista: alguns professores não retornaram e-mail; a coordenação não encaminhou os contatos após solicitações; soube-se que alguns estavam em outros países estudando.

Todos os participantes receberam o TCLE (BRASIL, 2012a), (APÊNDICE A) e uma carta de apresentação (APÊNDICE D), sem representar riscos de ordem física ou psíquica, e os benefícios estão relacionados à área da educação, no que tange a ampliação de pesquisas e discussões. Ao contatar com cada participante, a pesquisadora entregou o TCLE (BRASIL, 2012a) e a carta de apresentação, garantindo explicações sobre os propósitos da pesquisa, sanando dúvidas e comprometendo-lhe uma devolutiva dos resultados e efetivação de possíveis mudanças.

Aos participantes, foi garantido o sigilo e o anonimato, tomando cuidados para a não manipulação dos dados. A participação foi livre e voluntária, sem nenhum prejuízo e penalidade. Na apresentação dos resultados, os participantes tiveram seus nomes e cursos em sigilo, utilizando-se da seguinte denominação: C1, C2, C3,

C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11 e C12 para os coordenadores dos cursos e P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 para os docentes das disciplinas.

Após os encaminhamentos do TCLE e aceites em participar da pesquisa, para coleta dos dados, foi aplicada uma entrevista aberta semiestruturada aos coordenadores e professores (APÊNDICE B e C). A pesquisadora utilizou gravação durante as entrevistas e diário de campo para registrar informações importantes, impressões, sentimentos durante a pesquisa. Ressalta-se que a gravação durante a entrevista seria descartada caso não aceitassem. Gil (2008, p. 114) aponta que as entrevistas

[...] são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial e gravadas (com anuência dos participantes), após a pesquisadora transcreveu os dados da gravação em áudio.

No plano da análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise do conteúdo que tem a categorização como elemento principal. Conforme Bardin (2011, p.147), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos”. Assim, as informações foram organizadas de acordo com temas que emergiram, agrupando por ideias comuns, conceitos ou mensagens, que foram sendo elaboradas no cotidiano da pesquisa.

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

Posteriormente ao plano referencial e teorias desenvolvidas, passou-se para a parte prática da pesquisa - a Análise, a qual é o momento em que permitiu colocar em prática as hipóteses, as técnicas de coleta de dados e as interpretações.

Na pré-análise, realizou-se a sistematização das ideias, estabeleceram-se as leituras e fundamentações necessárias ao problema de pesquisa, análises e discussões de documentos, formulações das hipóteses e objetivos. Essas missões irão enriquecer a interpretação final.

Na pré-análise, também se delimitou os sujeitos participantes da pesquisa (junto aos dados coletados no Núcleo de Acessibilidade e o relatório Anual), estabelecendo o ano de 2008 – 2014.

A preparação do material também esteve presente na pré-análise, como a organização das entrevistas, gravador para posterior preparação formal, “edição” (BARDIN, 2011, p. 130), abarcando os propósitos da pesquisa.

Com esta sistematização inicial, adentrou-se a exploração do material, com a execução das entrevistas com os coordenadores e professores dos cursos de graduação da UFSM, organizando os achados da coleta de dados de acordo com os objetivos e hipóteses elaborados na pré-análise. Ao explorar os documentos, pretendeu-se responder as questões de pesquisa, manipulando os dados transcritos, codificando as informações, fazendo recortes de ideias principais.

Para organização e tratamento dos resultados da pesquisa, identificou-se a análise de conteúdo como mais conexo com os propósitos da pesquisa. As categorias permitem o desmembramento dos dados coletados em unidades, discutindo nas categorias, as falas mais importantes dos participantes, as ideias que mais se repetiram e os pontos em comum, articulando com todo o aporte teórico no sentido de complementar e discorrer sobre a temática.

A interpretação dos resultados nas categorias produziu o resultado final da pesquisa, validando as questões elencadas na pré-análise.

Sendo assim, catalogaram-se cinco categorias de análise. A primeira categoria denominada “Ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos: o (Re) conhecimento como um processo” dividido em duas subcategorias, que são: “O conhecimento e a atuação enquanto coordenador” e “O conhecimento e a atuação enquanto professor”.

Tem-se como segunda categoria: “Tecendo o discurso dos coordenadores e professores referente às ações de adaptações curriculares, flexibilizações e demais mecanismos práticos”, composta por duas subcategorias, “Aquilo que se fez/faz: coordenação” e “Aquilo que se fez/faz: professores”.

Como terceira categoria, apresenta-se as “Indicações da Terminalidade Específica, adaptações curriculares, flexibilizações no Currículo: Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e Projeto Político Pedagógico em foco”.

Na quarta categoria, problematizam-se as “Impressões e expectativas sobre a Terminalidade Específica”. Por fim, a quinta categoria denominada “Algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações” (Tab. 4).

Tabela 2: Sistematização das categorias de análises e subcategorias

Categoria 1	1) Ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos: o (Re) conhecimento como um processo	1.1) O conhecimento e a atuação enquanto coordenador”
		1.2) O conhecimento e a atuação enquanto professor”
Categoria 2	2) Tecendo o discurso dos coordenadores e professores referente às ações de adaptações curriculares, flexibilizações e demais mecanismos práticos	2.1) Aquilo que se fez/faz: coordenação
		2.2) Aquilo que se fez/faz: professores
Categoria 3	3) Indicações da Terminalidade Específica, adaptações curriculares, flexibilizações no Currículo: Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e Projeto Político Pedagógico em foco	
Categoria 4	4) Impressões e expectativas sobre a Terminalidade Específica	
Categoria 5	5) Algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações	

FONTE: Elaborada pela autora da dissertação.

Associada à análise descritiva e reflexiva, foi realizada uma técnica de análise de atitudes, na qual se fundamenta em sistematizar, de forma clara, as respostas dos participantes de acordo com a frequência de suas respostas em cada categoria. Para isso, utiliza-se uma notação de qualificadores “[...] numa escala de sete pontos em que os três níveis positivos ou negativos correspondem a ‘muito’, ‘bastante’, pouco [...]” (BARDIN, 2011, p. 208).

A escala de notações permitirá visualizar as respostas dos coordenadores e professores em cada categoria sob o olhar de “avaliação do nível de favoritismo/ desfavoritismo das categorias analisadas” (BARDIN, 2011, p. 209). Marca-se + ou – 3 para uma intencionalidade forte, com a presença de certos verbos no presente, pela presença de advérbios. Coloca-se + ou – 2 quando houver a incidência de algo que está em construção, em progresso e uma intencionalidade fraca. Com o + ou – 1, nas questões que provocam algo que talvez ocorra ou ocasionalmente pode ocorrer. O zero para uma resposta neutra, ou que indicaram para informar-se com a coordenação (BARDIN, 2011).

As avaliações de favoritismo e desfavoritismo foram feitas com base nas observações das respostas sobre o tema, levando em consideração o juízo de valor (Tab. 5 e 6).

5.1 LOCUS DE INVESTIGAÇÃO: CONHECENDO O CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS (CCSH)

Será realizada uma breve descrição do CCSH, na intenção de situar o centro em que foram coletados os dados, elencando algumas características e aspectos valorativos à pesquisa.

O CCSH é atualmente o maior centro de ensino da UFSM, ofertando vinte e um cursos de graduação e nove programas de pós-graduação. Conseqüentemente, é o Centro com o maior número de ingresso de estudantes. Os cursos de graduação correspondentes ao Centro de Ensino são: Administração – Diurno e Noturno, Arquivologia, Ciências Contábeis – Diurno e Noturno, Ciências Econômicas – Diurno e Noturno, Ciências Sociais – Bacharelado, Ciências Sociais – Licenciatura, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social - Produção Editorial, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, Comunicação Social - Relações Públicas, Direito – Diurno e Noturno, Filosofia – Bacharelado, Filosofia – Licenciatura, História, Psicologia, Relações Internacionais, Serviço Social.

Os cursos de Pós-Graduação correspondente ao CCSH são: especialização em História; Mestrado em Ciências Sociais, em Comunicação, em Direito, em Economia e Desenvolvimento, em Filosofia, em História, em Psicologia; Mestrado Acadêmico e Profissional em Administração e Patrimônio Cultural; Doutorado em Administração, Comunicação e Filosofia.

No presente momento, os cursos do CCSH estão distribuídos no centro da cidade de Santa Maria, no prédio da Antiga Reitoria, prédio de apoio e no Campus da UFSM, nos prédios 21, 74A, 74B e 74C.

Todos os cursos listados são ofertados na forma presencial, mas o CCSH também oferta vagas aos cursos na modalidade EAD, que são: curso de Graduação em Licenciatura em Sociologia, Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino

Médio, Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio, Especialização em Gestão Pública e Especialização em Gestão Pública Municipal²⁸.

No sentido de prolongar e complementar as descrições do CCSH no que tange a modalidade EAD, reitera-se que um estudante pela Cota B no curso de Licenciatura em Sociologia ingressou em 2009 e se formou em 2013.

O CCSH comporta atualmente 211 docentes, 3.165 estudantes da Graduação e 777 estudantes da Pós-Graduação²⁹.

Para dar apoio às atividades desenvolvidas, o CCSH possui quatro órgãos suplementares setoriais: Assistência Judiciária Gratuita, Biblioteca Setorial, Gabinete de Estudos, Apoio Institucional Comunitário (GEAIC) e Núcleo de Informática (divido em dois espaços, laboratório no prédio da Antiga Reitoria e laboratórios no prédio 74C).

Vale destacar que a expansão universitária por meio do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) facilitou o ingresso de um maior número de estudantes às IES, gerando novos questionamentos e discussões nas Unidades Universitárias da UFSM, que merece destaque e profunda problematização em uma nova investigação científica.

²⁸ Informações retiradas do Portal da UFSM. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/indicadores/select/26>>.

²⁹ Informações retiradas do Portal da UFSM. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/indicadores/select/15>><<https://portal.ufsm.br/indicadores/select/6>>.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de adentrar no plano do tratamento dos dados coletados, buscou-se solidificar a pesquisa, realizando uma busca nos documentos oficiais da UFSM apresentando o subcapítulo 6.1 “O currículo, a adaptação curricular e a Terminalidade Específica nos documentos oficiais e resoluções da UFSM”, e 6.2 “Benefícios, motivações e aprendizados a partir da aplicação das entrevistas gravadas”, para, posteriormente, interpretar os dados, cruzando-os com os pressupostos desta pesquisa, objetivos e hipóteses.

6.10 CURRÍCULO, A ADAPTAÇÃO CURRICULAR E A TERMINALIDADE ESPECÍFICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E RESOLUÇÕES DA UFSM

Neste subcapítulo, apresentam-se uma reflexão dos documentos oficiais³⁰ e as resoluções disponíveis no portal da UFSM, na qual constam onze documentos legais e muitas resoluções, selecionando-se uma resolução atual pertinente a esta discussão. Com a leitura desses documentos, pretende-se refletir sobre os registros presentes nestes documentos e que abarcam o currículo, as adaptações curriculares e Terminalidade Específica. Para embasar a análise, utiliza-se a Análise de Conteúdo do tipo Análise documental de Bardin (2011). Esse autor defende que a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p. 51).

Por meio da análise documental, poderão ser percebidas se estão e como estão previstas as perspectivas das adaptações curriculares nos documentos oficiais da IES, a possibilidade da Terminalidade Específica para formação acadêmica e profissional. A análise documental se torna meritório nesta pesquisa por ressaltar informações da realidade em que se desenvolveu.

Ulterior às leituras dos 12 documentos selecionados no portal da UFSM, elegeu-se cinco documentos que contemplam a proposta de discussão deste subcapítulo, sustentando a relevância desta análise, a saber: Estatuto da UFSM

³⁰ Disponíveis em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>.

(UFSM, 2010), Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFSM, 2011-2015), Projeto Político Pedagógico da UFSM (UFSM, 2000), Projeto de Criação da Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins/RS (UFSM, 2008) e a Resolução 033/2015 que regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2015).

Acentua-se, mais uma vez, que se pretende discutir com os documentos da Universidade, expondo as imbricações dos documentos com as temáticas de reflexão da pesquisa e aduzindo para as possibilidades de mudanças no campo desta pesquisa por meio dos documentos.

Para iniciar as escritas, frisa-se que os documentos da UFSM são regidos pela legislação federal (LDBEN 939496/96) e por disposições e resoluções da própria Instituição, como o Regimento, o Estatuto e Resoluções do Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Essas indicações tornam-se substanciais para esta pesquisa, na qual já enunciou a importância de as adaptações curriculares e a Terminalidade Específica estarem institucionalmente regulamentadas nos documentos da universidade para que assim se possam executar tais práticas. Os documentos reforçam, também, que “[...] a universidade goza de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira [...]” (UFSM, 2010, p. 4).

A UFSM compromete-se com a educação e a construção de conhecimentos para a formação profissional, baseando-se em valores como “[...] liberdade, democracia, ética, justiça, respeito à identidade e à diversidade, compromisso social, inovação e responsabilidade” (UFSM, 2011-2015, p. 35) e estabelece, como um dos seus eixos norteadores, a inclusão, o acesso e a acessibilidade e a valorização das pessoas, destacando o desafio e a necessária qualificação dos profissionais atuantes na universidade, assim como nos aspectos arquitetônicos.

Conseqüentemente, o currículo é articulado a partir das diretrizes curriculares e legislações educacionais e profissionais, almejando concretizar os valores, eixos norteadores e ações previstas em seus documentos. Tem por base, áreas do conhecimento fundamentais para o processo formativo e construção do conhecimento científico, possibilitando a relação entre as disciplinas acadêmicas com temas variados e pertinentes à formação. Esse caráter de autonomia

educacional, enfatizado nos documentos, sinaliza a transdisciplinaridade como uma prática fundamental nos currículos para a formação humana.

É fundamental que a construção curricular seja compatível com os princípios de flexibilidade (abertura para a atualização de paradigmas científicos, diversificação de formas de produção de conhecimento, e desenvolvimento da autonomia do aluno) [...]. Na composição do currículo, os seguintes aspectos devem ser considerados. 8.1- Objetivos do Currículo: devem partir do perfil profissional estabelecido, envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora, ética e cidadã. 8.2- Estrutura Curricular: desdobramento dos conteúdos das diretrizes curriculares em tópicos temáticos e/ou em disciplinas, atividades complementares de Extensão, Pesquisa, Núcleos de Estudos e outros; estabelecimento de carga horária, sequência recomendada e pré-requisitos, quando for o caso, para as atividades curriculares previstas [...] (UFSM, 2000, p. 20).

Ainda neste sentido curricular, os documentos sinalizam transdisciplinaridade na grade curricular dos cursos, promovendo relações entre as disciplinas e chegando a conhecimentos que expliquem uma realidade em sua totalidade e não em forma fragmentada. Logo se identifica o discurso de que os currículos dos cursos não podem reduzir-se a uma enumeração de disciplinas, mas devem-se levar em conta, as formas de relações estabelecidas entre as disciplinas e como essas relações contribuirão para a formação do estudante, estabelecendo um ambiente propício ao diálogo, de trocas de conhecimentos e motivação profissional.

Para a atuação e qualificação profissional, é necessário que o curso prepare os estudantes para o enfrentamento de situações problemas do dia a dia, atuantes no seu espaço coletivo e na própria formação acadêmica (UFSM, 2000, 2008).

Verifica-se que a concepção de currículo delineado nos documentos analisados traz uma ideia de currículo transdisciplinar e global, proporcionando a vivência de situações e temas atualizados. É pertinente enfatizar que é planejado um currículo aberto no sentido de não valorizar o currículo estagnado e de desprivilegiar ordem de disciplinas de forma rígida, mas que é afirmado um currículo lançado para diversidade nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimentos.

Linearmente, infere-se que os documentos selecionados salientam a flexibilidade com diferentes visões e finalidades. No Estatuto da UFSM (UFSM, 2010, p. 5), encontra-se a flexibilidade como princípio de organização na instituição, como consta no art. 6º inciso VI “[...] flexibilidade de métodos e critérios, com vistas

às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de utilização dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa”.

Nota-se que a flexibilidade aqui referida não se pauta diretamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas uma estratégia voltada a todos os estudantes, considerando neste campo as diferenças regionais, culturais e sociais, não apenas de aprendizagem. Considera-se um aspecto positivo, pois a flexibilidade é prevista e regulamentada nos documentos da UFSM e colocado nos Projeto Político Pedagógico dos cursos, já sendo de conhecimento dos coordenadores e docentes.

A flexibilidade também é vista como uma forma que permite atualização constante das atividades acadêmicas, no sentido de possibilitar aos estudantes a escolha de disciplinas compatíveis com sua formação profissional, seguindo suas metas e objetivos, permitindo que haja uma movimentação por entre diferentes áreas do saber.

Essa flexibilidade passa pela aprovação do Colegiado do curso. “A flexibilidade curricular respeita as diretrizes curriculares de cada curso e pode ser feita por meio de DCG (Disciplina Complementar de Graduação) e/ou por meio de ACG (Atividades Complementares de Graduação) (UFSM, 2011-2015, p. 69). Essa escolha autônoma do estudante compõe a parte flexível do currículo, que, quando aprovado, pode complementar seus conhecimentos das áreas de interesse e não segue uma linha rígida de ordenação de disciplinas. Essa é uma forma de (re) conhecimento do estudante ao permiti-lo caminhar livremente pelo currículo.

No PPP da UFSM (UFSM, 2000, p. 10), acha-se que a flexibilidade é uma tendência que tem marcado as discussões curriculares e que “[...] é cada vez mais afirmado o valor da flexibilidade como princípio de organização curricular”. Ainda, identifica-se que todos os documentos trazem o verbo “deve” quando se refere a flexibilidade no Projeto Político Pedagógico dos Cursos.

Para cada semestre, formular quais capacidades, quais atributos intelectuais, quais habilidades de solução de problemas devem ser desenvolvidas. Isto é, o curso não deve se restringir a propor vencimento de conteúdos, mas estabelecer uma sequência de etapas, em termos de desafios e exigências intelectuais e práticas. Ao final de cada semestre, o aluno **deve** desenvolver um certo conjunto de atributos intelectuais, com os quais poderá ser capaz de lidar com matérias mais complexas posteriormente. Além de adquirir informações, **deve** adquirir condições para pensá-las. Nessa perspectiva, a sucessão de semestres **deve** contemplar,

em etapas graduais, a constituição do perfil de egresso (UFSM, 2000, p. 12, grifo nosso).

Estes achados trazem à tona os dizeres e as utilizações teóricas supramencionados nesta pesquisa, a ênfase no (re) conhecimento do estudante como um sujeito capaz de indagar, relacionar. A universidade está imersa em mudanças e, por isso, através da religação dos saberes que os estudantes trazem de suas experiências e aos saberes acadêmicos, são fortalecidas a formação e qualificação profissional.

Os documentos revelam que compreendem a complexidade presente na UFSM e que, para saber envolver toda essa complexidade de forma global, é preciso da flexibilidade nos currículos como aliados no aperfeiçoamento profissional e de acordo com as convicções dos estudantes.

Apesar de todas estas referências localizadas nos documentos, percebe-se que não há escritos sobre as Adaptações Curriculares e Terminalidade Específica nos Cursos de Graduação bem como não há previsões de estratégias específicas para os estudantes público-alvo da Educação Especial a serem desenvolvidas nos cursos. Mas há alguns indícios que sinalizam para futuras mudanças, tanto nos documentos da UFSM quanto nas ações desenvolvidas pelos Cursos no que compete aos currículos e práticas voltados aos estudantes público-alvo.

Nesse sentido, destaca-se que os “[...] currículos não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas” (UFSM, 2008, p. 31), ampliando os olhares com relação ao trabalho desenvolvido na Universidade e que precisa ensinar os conteúdos, sem apenas seguir uma sequência.

Ainda, destacam-se os escritos de que o trabalho educacional envolve “o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro” (UFSM, 2008, p. 31). Esta citação possibilita interpretar a Terminalidade Específica quando se pensa quais disciplinas são importantes para a atual formação acadêmica. Ao se valorizar as convicções dos estudantes poderá o estudante público-alvo da Educação Especial usufruir da Terminalidade como uma forma de conclusão do curso escolhido e de forma plenamente legalizada na UFSM, pensando neste contexto.

Lembrando que a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) registra a Terminalidade Específica em seus artigos, e que apesar de sua base ser direcionada à Educação

Básica, os documentos da UFSM são regidos pela legislação federal que é a LDBEN, já mencionada.

Destarte, confirma-se a real urgência em argumentar sobre a Terminalidade Específica no campo do Ensino Superior, especificando diretamente nos documentos da UFSM sobre estratégias voltadas à inclusão, permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes ingressantes pela Cota B. Também providenciar reuniões com o colegiado dos cursos, estabelecer resoluções junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para assegurar aos estudantes práticas que condizem com suas necessidades e executar realmente o objetivo, missão e eixos norteadores registrados nos documentos oficiais e resoluções da UFSM.

Para finalizar, acrescenta-se nesta análise a já citada Resolução atual, Resolução nº 033/2015, que regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico na Universidade Federal de Santa Maria, o cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade (UFSM, 2015). Tal resolução regulamenta o Plano de Acompanhamento Pedagógico aos estudantes, realizado pela Coordenação dos Cursos, responsabilizando, também, os docentes das disciplinas em que demonstra um baixo desempenho acadêmico dos estudantes.

Art. 4º, §1º- O Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) é o plano de trabalho constituído a partir de uma avaliação inicial do processo de aprendizagem do aluno, onde se constrói uma estratégia de ação que pode envolver apoio psicológico, psicopedagógico, de educação especial, de terapia ocupacional, entre outros relacionados de atendimento multidisciplinar (UFSM, 2015, p. 1-2).

Os colegiados de Curso poderão comunicar a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) quando os estudantes estiverem se aproximando ao término do curso e com disciplinas em atraso e/ou dificuldades de diferentes naturezas (psicológicas, psicopedagógica, de aprendizagem, dentre outros relacionados à equipe multidisciplinar) e solicitar um Plano de Acompanhamento Pedagógico, devendo partir da coordenação o encaminhamento para futuros auxílios. Com isso, a PROGRAD designará uma equipe multidisciplinar aos Cursos solicitantes, estabelecendo um cronograma de aplicação das ações de acompanhamento pedagógico.

[...] o cronograma de aplicação [...] é parte obrigatória do Plano de Acompanhamento Pedagógico e deverá ser desenvolvido em prazo máximo

de dois anos, para as modalidades Bacharelado e Licenciatura, e de um ano para modalidade de Tecnologia, a contar da solicitação encaminhada à Pró-Reitoria de Graduação (UFSM, 2015, p. 2).

Essa resolução intenta para a qualidade da permanência no Ensino Superior bem como a conclusão do curso de graduação.

A execução desta Resolução exigirá um olhar atento a todos os estudantes, uma aproximação e compreensão das suas dificuldades, identificações de metas e planejamento de ações que auxiliem os estudantes com baixo rendimento acadêmico concluírem o curso. Este Plano precisará ter um cronograma de desenvolvimento com o prazo máximo de dois anos.

Todos os documentos aqui problematizados confirmam a ousadia desta pesquisa e a preciosa premência de insistir nos debates sobre currículo, adaptação curricular e Terminalidade Específica no campo da inclusão no Ensino Superior, já que são estes instrumentos que orientam as práticas desenvolvidas em sala de aula.

6.2 BENEFÍCIOS, MOTIVAÇÕES E APRENDIZADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS

Antes de iniciar, é pertinente expor que foi refletido se esta pesquisa iria abarcar uma entrevista aberta semiestruturada com tantas questões e se ainda iria haver gravações de áudio diante de inúmeros participantes. Mas as leituras e alguns pressupostos mostravam-se a favor destes recursos, já que poderia limitar a conversa, o diálogo, as trocas de saberes, pois se entende que esse é o motivador de uma investigação científica: sentir-se envolvido, movido, inquirido, desafiado e apaixonado pela “sua” pesquisa.

A pesquisa na área das Ciências Humanas não pode perder sua fidedignidade, neutralidade com as questões, cientificidade nos resultados e o cuidado com o envolvimento com os participantes, mas não se pode ignorar o crescimento e as expectativas na realização da pesquisa.

Quando se fala em inclusão no Ensino Superior, percebe-se o sentimento de insegurança por parte dos coordenadores e professores. Quando respondem a uma entrevista sobre este tema, surge ainda o receio na forma em respondê-la. Em nenhum momento houve interferências por parte da pesquisadora nas respostas dos participantes, as suas falas são verdadeiras, individuais e autônomas.

A entrevista aberta permitiu que surgissem outras questões a partir das respostas, na qual relataram suas preocupações com a Política de inclusão, a falta de preparação para atender os estudantes, na forma como é preconizado pela legislação educacional na perspectiva da inclusão vigente.

Por outro lado, a pesquisadora contribuiu para esclarecimentos de dúvidas recorrentes no dia-a-dia na Universidade, tais como a terminologia que se utiliza hoje ao se referir aos estudantes público-alvo da Educação Especial e quais são as características de determinada deficiência e como deveria ser as atividades.

A gravação em áudio possibilitou o contato visual, a atenção, a imersão nas perguntas e respostas sem a preocupação de registrar as falas, frases e/ou palavras-chave. Em hipótese alguma está se repudiando as demais técnicas de coletas de dados ou mesmo as pesquisas que utilizam delas, a intenção real é de expressar as percepções de pesquisadora em sua investigação.

O diálogo interfere diretamente na aprendizagem e na construção do conhecimento. Dito isso, foi possível perceber que a pesquisa não irá contribuir com a realidade pesquisada apenas com sua versão final, o que se revelou nas falas dos coordenadores ao relatarem que o PPP do curso está em processo de reforma e que irão considerar muitas questões levantadas na entrevista. Ainda, a inquietação de suas práticas a partir do tema da pesquisa contribuiu com a produção de um artigo científico por parte de um professor, relatando suas estratégias pedagógicas para o ensino de sua disciplina.

Outra situação considerada motivadora foi o agradecimento de alguns participantes ao finalizar a entrevista, o que geralmente parte-se da pesquisadora. Foi uma forma de sentir que um dos objetivos da pesquisa é concretizado, já que toda e qualquer pesquisa tem um problema, tem hipóteses, tem objetivos e é voltada para uma realidade.

Antes de finalizar, frisa-se, mais uma vez, que as conversas estabelecidas não influenciaram em nenhum momento nas respostas dos participantes, o que mostram as gravações em áudio e tão pouco influenciaram nos resultados desta pesquisa. A investigação faz-se sentir vislumbrada a estar continuamente realizada.

6.3 OS ACHADOS DESTA JORNADA

Nesta seção, são apresentadas as discussões dos resultados das entrevistas por meio das categorias. Sendo assim, os coordenadores foram identificados por: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, e os professores por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. O início das entrevistas abrangeu algumas questões referentes ao tempo de formação, tempo de atuação enquanto coordenador, tempo de atuação na instituição enquanto professor, formação inicial e continuada, disciplinas que ministra e em quais cursos. Alguns dados como formação inicial e continuada, disciplinas que ministra e cursos não serão citados para manter sigilo (Tab. 3 e Tab. 4). O tempo de atuação, enquanto coordenador e de atuação na Instituição, foi contabilizado a partir do respondido no momento da entrevista e não levou em consideração o tempo que se passou após a entrevista.

Tabela 3: Apresentação dos Coordenadores participantes da pesquisa

COORDENADOR	TEMPO DE FORMAÇÃO (graduação e pós-graduação)	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADOR
C1	14 anos	9 anos
C2	16 anos	4 anos
C3	10 anos	1 mês
C4	25 anos	2 anos
C5	36 anos	3 anos
C6	12 anos	3 anos
C7	32 anos	1 ano
C8	23 anos	3 anos
C9	20 anos	1 ano
C10	10 anos	2 meses
C11	31 anos	4 anos
C12	30 anos	1 ano

FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados coletados junto aos participantes.

Tabela 4: Apresentação dos professores participantes da pesquisa.

PROFESSOR	QUANTAS DISCIPLINAS MINISTRA ATUALMENTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA UFSM
P1	2 disciplinas	21 anos
P2	4 disciplinas	37 anos
P3	2 disciplinas	6 anos
P4	5 disciplinas	3 anos
P5	2 disciplinas	35 anos
P6	4 disciplinas	2 anos
P7	2 disciplinas	23 anos
P8	2 disciplinas	4 anos

FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados coletados junto aos participantes.

A entrevista realizada (APÊNDICE B e C) é composta por 20 e 23 questões respectivamente, abrangendo aspectos de identificação, da atuação enquanto coordenador e enquanto docente, sobre a estrutura curricular. Todas abertas, o que possibilitou surgir outras perguntas. Algumas questões não foram lidas e respondidas por serem contempladas em questões anteriores, por não terem vivenciado. Ainda aconteceu a situação em que o coordenador também era professor da disciplina selecionada, participando duas vezes em datas e horários diferentes.

Logo, para melhor apresentar os achados desta jornada, estabeleceram-se as categorias de análise já citadas, quais sejam: a primeira categoria denominada “Ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos: o (Re) conhecimento como um processo” dividido em duas subcategorias, que são: “O conhecimento e a atuação enquanto coordenador” e “O conhecimento e a atuação enquanto professor”. A segunda categoria “Tecendo o discurso dos coordenadores e professores referente às ações de adaptações curriculares, flexibilizações e demais mecanismos práticos”, composta por duas subcategorias, “Aquilo que se fez/faz: coordenação” e “Aquilo que se fez/faz: professores”. A terceira categoria apresenta-se as “Indicações da Terminalidade Específica, adaptações curriculares, flexibilizações no Currículo: Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e Projeto

Político Pedagógico em foco”. A quarta categoria problematiza-se as “Impressões e expectativas sobre a Terminalidade Específica” e a quinta categoria “Algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações”.

6.3.1 Ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos: o (Re) conhecimento como um processo

Essa categoria inicial abrange um dos pontos centrais desta investigação, partindo-se do que diz a PNEEPEI (BRASIL, 2008), que o termo público-alvo da Educação Especial refere-se às pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos do Espectro de Autismo, Altas Habilidades/ Superdotação, levando em consideração o ingresso pela Cota B, tendo como uma das hipóteses de que a inclusão na UFSM dá-se para além do acesso, mas (re) conhecê-lo como um sujeito que aprende e também ensina por meio das relações.

Para que ocorram adaptações curriculares ou outras demandas Institucionais, precisa-se saber que há o estudante público-alvo da Educação Especial no curso, na sala de aula, qual a deficiência, quais as suas capacidades, o que é necessário para ele aprender. Também cabe aos coordenadores a incumbência de “[...] XV-examinar, decidindo em primeira instância, as questões suscitadas pelo corpo discente” (UFSM, 2011, p. 31).

Supõe-se que o (re) conhecimento inicial dos estudantes ocorra pelos coordenadores, por terem o contato com as situações de matrícula, nas quais precisam ter uma aproximação maior e, dessa forma, orientar os professores sobre os estudantes que estarão em suas turmas.

6.3.1.1 O conhecimento e a atuação enquanto coordenador

A partir da tabela 3 percebeu-se que alguns coordenadores têm pouco tempo de atuação no cargo, o que poderá gerar uma dificuldade de identificação inicial de quem são os estudantes ingressantes pela Cota B, como é o caso do C3, C7, C9, C10 e C12. Nesse sentido C3 menciona que

[...] enquanto coordenadora, não tive essa experiência, por fazer um mês, mas enquanto professora só quando mesmo o estudante vem para nossa sala de aula, só assim para ficar sabendo, não tem uma informação

antes, prévia, uma conversa, uma preparação, eu nunca vivenciei isso, comigo nunca teve.

Ao serem questionados como tinham conhecimento sobre o ingresso dos estudantes ingressantes pela Cota B, alguns coordenadores afirmaram que recebem memorando, documento ou informe do Núcleo de Acessibilidade comunicando sobre quem são os estudantes, quais as deficiências. Outros disseram receber do Derca e do Afirme. Houve alguns coordenadores que não sabiam que existiam estudantes ingressantes pela Cota B, alegando não receberem nenhum informativo.

Um coordenador relatou que teve muita dificuldade logo que começou o semestre, “[...] eu fui pego de surpresa ali, com a questão de acolher estas pessoas, sabendo que teria um aluno com deficiência, na sala de aula, quando começaram as aulas, no caso dela surda, aí eu tive que correr atrás para conseguir intérprete”, (C4). Isto demonstra a importância de haver uma preparação prévia do curso e que os próprios gestores sentem que não é apenas o acesso, mas a insegurança no trabalho desenvolvido pode ser um propulsor de mudanças.

Também foi sinalizado por C3, que muitas atitudes não mudam no curso por serem casos esporádicos, não tendo sempre casos de estudantes ingressantes pela Cota B, mas que isso não deveria acontecer e ainda destaca que “[...] em algum lugar tem que começar de repente uma coisa mais institucional. Tem que chamar os coordenadores para uma reunião para falar sobre isso, como agir? [...]” (C3).

Convém acrescentar que a experiência, a prática nunca termina. Ela se constrói com as vivências e realidades presenciadas na Instituição, independente do estudante e da deficiência, um caso sempre é um caso, pois o estudante é único, de uma cultura que é só sua.

Educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. [...], a educação é um fenômeno direto da vida [...] (DEWEY, 1978, p. 17).

O inacabamento da experiência é o que move o processo educativo na Universidade. Embora os conteúdos sejam os mesmos, as pessoas não são as mesmas, as formas de ensinar e de aprender nunca serão as mesmas, a cada experiência surgirá um novo conhecimento e esse conhecimento ajudará para

futuras experiências, e aqui entra o compartilhamento, a necessidade de orientações enfocadas nas falas dos participantes.

Os coordenadores demonstram que a comunicação sobre quem são os alunos auxilia muito para o início do semestre, tanto para a identificação da acessibilidade no prédio quanto para a preparação do professor para receber aquele estudante, como se pode perceber em suas falas:

[...] por um documento do Núcleo de Acessibilidade com a apresentação deste estudante e sua forma de como este estudante ingressou no curso e a partir daí pela forma que ela é no documento nós vamos identificar qual seria a característica daquele estudante, porque às vezes aparece no código e nós não conseguimos e no primeiro momento visualizar o que seria essa característica, então nós pesquisamos para conseguir ter uma ideia de como ser no primeiro dia, na recepção do calouro, para saber quem seria esse aluno e tomar as providências necessárias [...] (C1).

[...] somos informados, nos avisam se vai ter, por exemplo, uma pessoa surda ou cadeirante, que são os casos que temos aqui, surdez e cadeirante, aí comunicam com antecedência, não tanta antecedência até porque as matrículas ocorrem em fevereiro vamos supor, e nós ficamos sabendo no início do semestre, ou no finalzinho das matrículas, que vamos ter uma pessoa surda que vai estudar conosco, como todas as turmas têm, nós tentamos identificar essa pessoa, identificar se está tudo ok (C8).

Na maioria dos cursos, a informação sobre os estudantes que irão estar presentes não chegam com antecedência e, conseqüentemente, os professores iniciam suas aulas sem saber quem são os estudantes. Torna-se fundamental ampliar cada vez mais na Universidade essa prática de comunicação prévia aos cursos sobre o ingresso de estudantes pela Cota B, assim como despertar a cultura de procurar os departamentos responsáveis para saber se o seu curso receberá algum aluno.

Pletsch e Glat (2013, p. 20) afirmam que “[...] ainda enfrentamos inúmeras barreiras para efetivar uma educação inclusiva, como o despreparo dos professores para adequar o manejo de sala de aula à chegada de um aluno que apresente singularidades no processo educacional [...]”. Ocorrendo uma comunicação com antecedência, a coordenação poderá refletir sobre quem é este estudante e, junto com os professores, pensar as melhores formas de conduzir os conteúdos. Assim,

após o ingresso do estudante manter uma relação com o mesmo e um trabalho em equipe com os professores.

Ainda neste sentido de saber quem são os estudantes, um aspecto que merece destaque é o que menciona o C9, quando diz que “[...] a gestão da coordenação é meu primeiro ano, o ingresso dos alunos é no 2º semestre e não no 1º semestre”. Quando ocorrem situações de troca de gestão em épocas diferentes do ingresso dos estudantes no curso já é um entrave na busca de conhecer os estudantes.

Outro ponto interessante com relação à atuação enquanto coordenador é como ocorre a comunicação entre a coordenação e os professores ao se referir aos estudantes público-alvo da Educação especial, na qual sete coordenadores informaram comunicar os professores sobre o estudantes, da mesma forma que os professores de maneira autônoma procuram a coordenação, analisam a matrícula, quais as disciplinas estão frequentando e quem são os professores, “[...] enviamos um e-mail no sentido de informe para os professores [...]” (C1); “[...] eu tento na medida do possível passar para os professores que eles vão ter alunos em reuniões de departamento [...]” (C4); “[...] inclusive eu já solicitei, veio em reunião aqui a coordenadora do Núcleo para falar com os professores na reunião de departamento, explicar formas de trabalhar com ele [...]” (C5).

Este encaminhamento de C5 fortalece os pressupostos desta subcategoria ao se defender a importância da atuação conjunta entre coordenação e professores que estão atuando frente aos estudantes. Também revela a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Instituição, que, por meio de um trabalho colaborativo com os cursos, realiza ações de orientações, informações junto aos professores como explicitado na fala de C5, além do Atendimento Educacional Especializado, encaminhamento das demandas para o processo de permanência dos estudantes nos cursos.

Art. 17. Compete ao Núcleo de Acessibilidade, entre outras:

I - Efetuar cadastro dos discentes ingressantes pela Ação Afirmativa - Cota B; II- Realizar acompanhamento didático-pedagógico dos discentes ingressantes pela Ação Afirmativa - Cota B; III- Realizar acompanhamento didático-pedagógico a discentes e servidores da UFSM, que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que solicitem cadastro no Núcleo de Acessibilidade ou forem encaminhados por outras unidades; IV- Atuar no desenvolvimento de estratégias que assegurem que os discentes e os servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido seus direitos constitucionais; V-

Organizar cursos de extensão universitária, capacitação, seminários ou eventos, que tratem da temática da Acessibilidade para a comunidade interna e/ou externa da Instituição; VI- Elaborar o relatório anual das atividades do Núcleo de Acessibilidade e encaminhá-lo ao reitor (UFMS, 2014, p. 9-10).

Essa busca por auxílio vinda dos professores e/ou coordenação do curso são posturas que mostram o cuidado em auxiliar com o processo de inclusão dos estudantes, tornando-se fundamentais para o planejamento de adaptações adequadas e, conseqüentemente, para a aprendizagem e permanência nos cursos. Também procuram a coordenação quando surge uma dificuldade e ainda afirmaram que procuram conversar com os professores e que as dúvidas geralmente são as mesmas, e cinco coordenadores declararam que nunca aconteceu, ou que não houve necessidade de comunicar.

Percebe-se que a forma de saber quem são os estudantes e como comunicam aos professores são diversas, não havendo uma regularidade ou uma forma já pré-estabelecida, que poderia ser uma meta de início de semestre ou uma ação específica já definida. O grande problema é que essa falta de comunicação pode prejudicar o trabalho desenvolvido em sala de aula, visto que os professores precisam estar preparados para a complexidade existente.

Acrescenta-se ainda que o processo de (re) conhecimento do estudante por parte dos coordenadores ocorre de maneira lenta, em poucos casos não ocorrem, como com o C2 que na sua fala, quando questionado sobre os estudantes ingressantes pela Cota B, diz “desconheço, nunca fui atrás desta informação de quem entrou pela Cota B, então não saberia te dizer seguramente quais e quem são os alunos da Cota B”.

Esses dizeres remetem aos pressupostos teóricos anteriormente discutidos, o fracasso na aprendizagem acaba recaindo sobre o estudante e no momento em que não há uma procura da gestão atribui-se “[...] ao sujeito a responsabilidade de sua não-aprendizagem [...]” (LOPES; SILVEIRA, 2010, p. 25), pois há a valorização do ensino dos conteúdos de maneira homogênea, o que é muito preocupante diante das situações de acesso nas IES.

A atuação, enquanto docente, abarca muitas competências. Dentre elas, têm-se o acompanhamento durante o semestre, quais as dificuldades que os estudantes enfrentam e o planejamento de estratégias, isto é, planos para ajudar os estudantes

em algum quesito na trajetória acadêmica. Nesse sentido, grande parte dos coordenadores alegou fazer o acompanhamento no momento da matrícula e do reajuste. Isso com todos os estudantes, sem exclusividade com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em alguns casos por saber que o estudante com deficiência é o específico que pode gerar uma dificuldade de trabalho, a coordenação fica sabendo pelos próprios professores do semestre, “[...] os colegas professores vem, conversam aí perguntam o que eu acho, falam que vão fazer tal coisa [...]” (C5), ocorre pelo número de estudantes que se formam no curso. Outros disseram que “[...] não temos como ter um controle formal, mas em reuniões de professores vem à tona [...]” (C6).

De outro modo, também há cursos que desenvolvem um trabalho atento e individual, como programas de acompanhamento para detectar os motivos de evasão, de repetência, uma dilatação de tempo que já foi solicitado e realizado e uma integralização curricular. Essas ações realizadas pelas coordenações exemplificam que o olhar atento aos estudantes e a preocupação em ajudá-los, favorecem realmente com a formação profissional escolhida e que procuram desenvolver uma prática da reflexão junto ao estudante, como explicitou C8:

Todo início de semestre, eu peguei a L., nossa aluna mais antiga, ela está aqui, eu estava fazendo a integralização curricular dela, nesse semestre eu fiz de novo. Tenho um relatório específico, então tem disciplinas de formação básica, formação complementar, DCG e ACG e as cargas horárias. Em cima desse relatório tem o que ela fez ou está cursando e embaixo tem um resumo, o que é integralização, por exemplo, as obrigatórias 1800 horas, ela tem, por exemplo, 240 horas, eu diminuo dessas 1800 horas as 240, divido por 60hs que é a carga horária da disciplina e dá o total de 10, 12, 15 disciplinas que ela tem que fazer e isso eu tenho que projetar para ver em quantos anos ela levaria (C8).

Essas medidas instigam a observar o (re) conhecimento como um processo, o coordenador se aproxima do estudante, escuta, atenta-se para como aprende e como fica melhor de se organizar, é um caminho importante para se identificar adaptações que sejam necessárias e/ou a Terminalidade Específica.

Ainda no âmbito do (re) conhecimento dos estudantes por parte dos coordenadores permeada pelas inquietações, objetivos e hipóteses desta pesquisa, interessou-se em saber se identificavam as dificuldades dos estudantes e quais

eram. Suas respostas foram variadas, tais como: “[...] geralmente quando tem uma questão difícil de ser resolvida, por exemplo, ampliação de provas [...]” (C1), “[...] ela não estava desenvolvendo bem as competências, os conhecimentos que a professora exigia na disciplina e acabou ficando em exame [...]” (C2), “[...] quando A. estava na minha sala eu procurava sempre falar olhando para ela, alternativas mínimas que eu poderia fazer para que ela se sentisse parte da turma [...]” (C3), “[...] a aluna D. passou pela dificuldade de conseguirmos os intérpretes na época, o processo seletivo estava andando e demorou para serem contratados, ficou cerca de dois meses [...] sem ninguém na sala de aula com ela[...]” (C4).

Além dessas, “[...] quando vem um professor novo, eu vejo se ele está matriculado e procuro chamar o professor para explicar o caso dele [...], eu explico que pode fazer uma avaliação diferenciada [...]” (C5), “[...] como ele foi sendo reprovado ele encontrou dificuldades em recuperar essas cadeiras [...] ele tem uma limitação, acho que até uma questão de formação [...]” (C6), “[...] ajuda o que está em mãos, mas os outros não estão conseguindo acompanhar, inclusive com desistência de matrícula, trancamento para sobrar mais tempo para se dedicar a alguma [...]” (C7), “[...] essa menina que ficou surda eu perguntei para ela quem sabe alguma coisa para passar aos professores para fazerem mais coisas escritas, um resumo [...]” (C8), “[...] nós temos uma interação muito grande com os professores para que estejam atentos [...]” (C9), “[...] nunca houve nenhum discurso sobre a dificuldade, era aceitação de organização, de dar conta disso, era problema pessoal dela mesmo, de saúde” (C10), “[...] já nos demos conta que as pessoas vem muito despreparadas, entram e daqui a pouco somem, muita evasão [...]” (C11), “[...] a comunicação era muito prejudicada, na minha disciplina a maioria era trabalho e fazia em grupos para facilitar mas não sei os outros professores [...]” (C12).

As dificuldades variam muito pelas exigências específicas de cada curso, do tipo de deficiência que o estudante apresenta. Na maioria dos casos é a surdez e a dificuldade centra-se no intérprete, na comunicação levando muitas vezes ao trancamento e desistência. Para esse público, torna-se essencial a utilização de recursos de comunicação, expressão de suas ideias, compreensão de sua forma de escrever para que haja acesso aos conhecimentos (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013).

Fica implícito que a realização de um trabalho individual com cada aluno e comunicativo com os professores tendem a auxiliar em toda a trajetória do acadêmico no curso.

Embora a aprendizagem ocorra no cérebro, nem sempre ela é causa original das dificuldades observadas. Como ela depende da interação do indivíduo com o ambiente, as falhas na aprendizagem podem estar relacionadas ao indivíduo, ao ambiente ou a ambos (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 130).

Muitas vezes a inserção no Ensino Superior causa ansiedades, insegurança, timidez, limitações. Também fatores psicológicos, emocionais, socioeconômicos influenciam na questão da aprendizagem, na atenção e memória. Por isso que a dificuldade dos estudantes precisa ser tratada de outra forma, não apenas responsabilidade do estudante ou de sua deficiência, mas de todo o contexto de que está inserido. Todo curso de formação profissional tem habilidades e competências pré-estabelecidas, nas quais, ao fim do curso, o estudante precisará ter apreendido para colocá-las em práticas, utilizará algumas e outras não, dependendo do cargo que ocupará futuramente.

Quando indagados sobre quais as habilidades e competências almejam formar pensando no estudante público-alvo da Educação Especial, obteve-se como respostas que seriam as mesmas exigências. A inclusão não significa facilitar para os estudantes e que eles não iriam passá-los sem perceberem as capacidades mínimas.

Alguns coordenadores ficaram duvidosos com a resposta por sentirem que não poderiam ser totalmente as mesmas, porque pode atuar em uma área que não use alguma habilidade específica, como no caso do C2 o qual diz: “[...] temos que criar mecanismos para isso [...], educação para todos, basicamente, é isso que eu penso”, “[...] essas competências exigidas são as mesmas, mas claro, é o que eu acho, se for fazer um estudo específico de cada área, de repente teríamos que rever alguma coisa [...]” (C3).

Outros afirmaram que a diferença está no trabalho desenvolvido em sala de aula, mantendo as mesmas habilidades e ainda “[...] criar um espaço de diálogo até para mostrar que aquilo que está sendo feito é importante para que realmente adquira formação, mas assim, sem tratamento específico [...]” (C6) e três

coordenadores mencionam que não há mudanças, já que não está previsto na base curricular do curso, mas que “[...] é um bom momento para pensar [...]” (C12).

As questões utilizadas para a entrevista possibilitaram momentos de reflexão e de aspectos que poderão ser pensados e que merecem mais atenção, os estudantes ingressam pela Cota B, que oferece provas, espaços facilitados e depois não encontra essas adaptações em sala de aula. A prática da Universidade é o espaço, o ambiente onde o estudante está inserido, e a carência de estratégias de ensino tendem a interferir na construção do conhecimento.

6.3.1.2 O conhecimento e a atuação enquanto professor

Também foi realizado aos professores o questionamento de como eles tem conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O P2, P3, P5 e P6 comentaram que souberam quando entraram na sala de aula e, em um caso específico, informou que descobriu com a pesquisadora,

[...] muito discreto o comportamento em sala de aula, e depois é claro, quando elas começam a ter dificuldades na aprendizagem é que fui informado do caso específico da L., da C. não, eu descobri contigo, não sabia do problema dela. Deficiência Visual, não tinha conhecimento, da L. era mais claro, como era Deficiência Auditiva usava aparelho, a coordenação me informou deste caso (P3).

Os demais foram comunicados antes de iniciar as aulas, demonstrando que, com isso, puderam pensar diferentes formas de apresentação, organizar mesas e cadeiras especiais, reserva de sala de aula no térreo, intérprete de Libras, questões de organização de gestão. Perceber que sente dificuldades de trabalhar é um ponto revelador de que há uma empatia com relação ao outro. Torna-se fundamental que haja orientações sobre como trabalhar e o que é necessário adaptar. Nesse intento, Glat e Pletsch afirmam que (2004, p. 4)

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

Os professores recebem uma ementa de disciplina para serem trabalhados muitos conteúdos, enfrentam turmas superlotadas, tem uma rotatividade docente que prejudica um pouco a percepção de quem são os estudantes, de outro modo, todos esses deveres fazem parte da responsabilidade enquanto docente, não é apenas uma transmissão de saberes, não é apenas o conteúdo da área.

A “verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 26). Se o foco for passar os conteúdos essa competência docente, não será necessária, mas, apenas, serão exigidas as competências e habilidades dos estudantes. Isso é tão visível quando o professor afirma que

[...] eu não reprovoo é o aluno que se reprova, com todas as coisas que eu uso: data show, moodle, aula presencial, textos, leituras, exercícios, material no moodle, correção em grupos, trabalho em grupo, tudo, não tem do que se queixar, rodam porque não querem estudar, não sei, não vou passar ninguém [...] (P1).

Percebe-se uma necessidade de eximir-se da responsabilidade da aprendizagem, da compreensão do que está posto. Volta-se novamente a ideia de que a aprendizagem é um conjunto de fatores e que não ocorrerá se o ambiente for limitador.

Com relação às dificuldades e necessidades, os professores destacaram que conseguem perceber se há dificuldades, principalmente nas atividades de participação em sala, quem tem interesse, quem tem problemas e na execução de determinadas atividades, “[...] eu já dei um texto e ele não conseguiu ler nada, até pensei em chamar o Núcleo para estudar oralmente, eu acho que ele não sabe ler [...]” (P4), “[...] porque não tinha prática de leitura [...]” (P6), “[...] eu não sou professora de formação, nenhum de nós aqui é, então a grande dificuldade foi produzir mecanismos de se tornar professor no exercício prático da docência sem qualquer tipo de formação [...]” (P7), “[...] nós percebemos um pouquinho que é uma dificuldade dele, mas parece até anterior ao ingresso dele na Universidade [...]” (P8)

De maneira alguma a intenção é de defesa do estudante, mas de dispor aqui as respostas e discuti-las. Cada estudante tem a sua responsabilidade em estudar, no momento que optar em ingressar no Ensino Superior, ele precisa se acostumar com a rotina, todo e qualquer aluno. O que se refere aqui é a dificuldade de progredir

e de investir em diferentes estratégias quando se pensa que o estudante é o responsável, voltando-se para aquela proposição de que não é apenas o acesso, mas também alguma coisa precisa ser mudada na instituição.

Essas posturas refletem nas habilidades e competências exigidas até mesmo pelos professores. Torna-se pertinente investigar as visões que os professores têm com relação aos objetivos da disciplina, exigências, habilidades adquiridas por acreditar que reflete a forma de trabalhos e a aplicabilidade de mudanças. As respostas coincidiram com as discussões teóricas propostas até o momento.

Morin (2011, p. 29) observa que o inesperado, o que desacomoda provoca rupturas, “o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar [...], deve-se esperar sua chegada [...]”.

Pode-se focalizar que alguns professores não sentiram necessidade de alterar os objetivos das disciplinas, por entenderem que a intenção não é de facilitar o processo do estudante e que, para se formar no curso, precisa apropriar-se de todas as habilidades, “[...] não adianta, tem que ter essas habilidades [...] então entra a questão de cursos e cursos que tem que se pensar pela Universidade, [...] essa acessibilidade do cego, quais cursos que nós achamos que pode, que a profissão permite dar [...]” (P1), “aí eu volto para aquilo de facilitar [...] outros professores já tentaram fazer prova oral e não funcionou, então vai ficando um negócio que incomoda, quando ele vier a entender nós fazemos qualquer coisa [...]” (P2), “[...] seriam os mesmos porque não teria como [...] dentro do curso essa disciplina precisa de outras disciplinas, tem outras que dependem dela” (P5), “não foi necessário, a J. aprovou, eu fiquei contente [...] eu acho que ela se sentiu mais desafiada e foi comigo” (P7), “qualquer aluno, posso dizer assim, já alterou o mecanismo, a prova, o tempo, mas o objetivo, tanto disciplinas, tanto formação exigida foi mantida igual. Teve uma adaptação de como realizar as atividades” (P8).

As mudanças nas realizações das atividades concebem na efetivação de provas em duplas, muitos trabalhos e atividades em grupos para facilitar os estudantes, e, mais especificamente, os estudantes ingressantes pela Cota B, quando há dificuldades em algumas habilidades (apresentação, memória, atividades práticas). Nesse sentido, P8 ainda ressaltou que “[...] a dificuldade é naquelas

disciplinas que o professor adota o processo de metodologia mais individual [...]", então, as alterações de mecanismos concentram-se na forma de aplicação.

As palavras de P1 e P2 desvelam de maneira encoberta como se constitui a atuação docente, os direcionamentos em sala de aula, a dedicação e crenças sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial. Quando ocorrem barreiras na relação professor-aluno devido às dificuldades e capacidades dos estudantes, é essencial que o professor reflita sobre a sua prática, suas perspectivas teóricas e seus mecanismos de ensino.

6.3.2 Tecendo o discurso dos coordenadores e professores referente às ações de adaptações curriculares, flexibilizações e demais mecanismos práticos.

Com a premissa de que os estudantes público-alvo da Educação Especial estão de forma contínua e crescente ingressando no Ensino Superior, carece de repensar as formas de ensinar e aprender,

[...] superar as orientações que, ao longo da história, tem transferido aos/as estudantes toda a responsabilidade por suas dificuldades. Para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho educativo não pode estar restrito as práticas de cada professor, mas deve ser parte de um planejamento mais amplo, de toda a UE. A complexidade do processo educativo requer mais que a soma de ações individuais dos/das professores e professoras. Requer investigação, análise elaboração, formulação e a tomada de decisões coletivas (BRASIL, 2016a, p. 31).

Com essa lógica, constrói-se a segunda categoria de análise, acreditando que, tanto nas práticas da gestão como nas práticas dos professores, é básico que se percebam (coordenadores e professores) como responsáveis pela organização, pela produção de conhecimentos, pelas posturas em sala de aula e que, assim sendo, terão de provocar reflexões das ações, identificação de necessidades e planejamento de mecanismos voltados ao processo de ensino-aprendizagem.

Inserir-se aqui o planejamento de adaptações curriculares como os recursos e materiais que oferecerão um apoio didático, possíveis alterações nos conteúdos, estratégias ou metodologias de ensino, com a finalidade de garantir a aprendizagem de todos os estudantes (RODRIGUES, R.; RODRIGUES, S.; FERNANDES, 2010).

Mediada pelos objetivos desta pesquisa e pelas hipóteses de que as flexibilizações ocorrem para o desenvolvimento de um trabalho que inclua todos os

alunos, uma forma que possibilita construções e troca de experiências e de que as flexibilizações ocorrem como forma de facilitar apenas a passagem de um semestre a outro, foi em busca destas respostas por meio das entrevistas e que serão apresentadas nesta categoria.

Com isso apresentam-se tessituras baseadas nas respostas dos participantes, mostrando e descrevendo como preveem nos cursos e nas disciplinas o processo de permanência e os mecanismos práticos desenvolvidos para tal.

6.3.2.1 Aquilo que se fez/faz: coordenação

Inicia-se esta proposição pelas ações que estão ou foram desenvolvidas nos cursos de graduação para favorecer a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes. Em todos os casos, as ações partem de uma realidade de um estudante que o curso esteja recebendo, mencionam o apoio que recebem do Núcleo de Acessibilidade. Em alguns casos, só há acessibilidade arquitetônica, e ressaltam que é preciso verificar a necessidade de cada um, sendo primordial ouvir os estudantes e o que eles precisam, com destaque: “[...] nós sempre procuramos identificar quem são os alunos e se coloca à disposição porque depende da necessidade de cada um, então nós não temos infelizmente uma atitude proativa, tem, mas a partir do momento de que é provocado, que tem e recebe, é muito variável o perfil” (C6), “nós contamos integralmente com o apoio do Núcleo de Acessibilidade que faz efetivamente isso [...]” (C7), “as ações é sempre identificar nos primeiros dias de aula quem são essas pessoas, conversar com elas, explicar que qualquer demanda, qualquer necessidade nós podemos tentar viabilizar [...]” (C8) , “não, não tem, cada caso é um caso, nunca sabemos o que vem, o que nós fizemos para o G. é uma coisa específica, muito individual, com certeza daríamos conta porque tem que dar” (C10).

Não tem só a acessibilidade arquitetônica que a Universidade já oferece, um conjunto, tipo de estrutura nesse caso específico de mobilidade mórbida, seja uma coisa natural, não necessariamente tu vais comunicar que a pessoa possui esse tipo de deficiência, expor. Acredito que tenham que entrar na dinâmica da universalidade de Universidade, tem que estar disponível para o aluno para que não se tenha barreiras nem a intimidação do aluno (C9).

Como os casos de inclusão nos cursos são muito esporádicos, ocorre que o curso não tem uma atitude proativa, como menciona C6, fazendo com que as demandas de adaptações sejam com o aluno já frequentando as aulas e, às vezes, o semestre todo, tendo a imprevisibilidade na prática docente em sala de aula.

Nenhum dos cursos tem algo específico já estabelecido, embora apresentem exemplos de casos que servem como modelos, experiência, como assinala C1 “[...] a questão de engajamento da turma, nos grupos de trabalhos, então o esforço que não da coordenação, mas os docentes que trabalham diretamente com esses alunos fazem, acolher esse aluno no dia-a-dia, propiciar acolhimento no grupo entre os próprios alunos”, ao explicitar essas ações, C1 remete-se a posturas que toma frente a essas ocasiões.

Assim como na Educação Básica, a inclusão, no Ensino Superior, precisa ser planejada como qualquer outra ação educacional, requer formação, planejamento, objetivos definidos e metas a serem atingidas (MENEZES; CRUZ, 2013). Portanto, pode-se afirmar que alguns coordenadores sentem-se preocupados com as ações necessárias e destacam que “[...] hoje o curso não tem nada, até eu posso colocar entre minhas metas da coordenação [...]” (C3) e que com relação ao ensino de sala de aula cuidam para que o estudante “[...] sinta na frente, mas ela está olhando para mim, usa-se bastante o quadro e se usa slide, e ainda assim ela pega muito os cadernos dos colegas para copiar, então não precisou nenhuma adaptação” (C6).

Há uma postura consciente de que as ações de adaptações e flexibilizações precisam estar formalizados no plano do curso e que precisa haver mudanças curriculares. Fica perceptível quando C11 diz que “não colocamos isso ainda no plano, porque nós entendemos que é análise, tem que considerar toda a história do curso, nós tivemos 3 ou 4 casos [...] nós temos que lidar e ver como o currículo vai trabalhar isso, como o projeto do curso dá conta dessas questões” e C5 “uma das coisas que nós estamos tentando começar é uma campanha para mudar o currículo, nos preparar[...]. As adaptações são assim e a maioria das ações foi logo quando entrou [...]”.

Ao expor que estão em processo de mudanças, C5 citou alguns casos de estudantes que o curso já recebeu e o que foi necessário fazer para atendê-los, como exemplo, acessibilidade arquitetônica para adequar a uma estudante usuária de cadeira de rodas; com o estudante com autismo, inicialmente foi necessário trabalhar com os professores no sentido de conseguirem desenvolver as atividades

com o estudante em sala de aula e aliado ao apoio familiar (rotinas de estudo, acompanhamento no processo de aprendizagem, presença da mãe na Universidade, e acompanhamento com profissionais no espaço fora da UFSM, um apoio de complementação com psicopedagogo, psicólogo, terapeuta) que contribuíram para que o estudante concluísse o curso com dificuldades mínimas; com o estudante com deficiência intelectual, foram utilizados recursos visuais, como: vídeos, filmes, prova oral e gravada, utilização do moodle para postagem de multimídia, trabalhos em grupos e, ainda, a oferta de Libras para os estudantes.

Dessa forma, vê-se e comprova-se que as ações de adaptações precisam estar previstas no currículo, no PPP do curso, pois esses documentos orientam e regulam os passos seguidos pelos envolvidos no processo e ainda faz-se perceber quão basilar é estudar, problematizar questões de currículo.

Outra forma de facilitação no processo de ensino-aprendizagem são as formas de avaliação, na qual os coordenadores, que também estão atuando em sala de aula, já desenvolveram ou desenvolvem provas orais, provas com fonte ampliada, provas mais objetivas, disponibilizam provas salvas em pen-drive para serem realizadas no computador individual do estudante, trabalhos em grupos para facilitar o processo de notas, pesquisas em casa, tempo ampliado para realização das avaliações, gravações com áudio.

Muitas formas de avaliar, mas ainda com uma certa resistência. Mudar os métodos de avaliação é difícil, “[...] porque essa é uma questão que passa pela qualidade de ensino, do tipo assim, se nós facilitamos uma avaliação para simples efeito de aprovação da disciplina, não é esse o objetivo do curso” (C7).

Talvez esse receio que paira na Universidade impeça maiores mudanças, da mesma forma que a avaliação é reduzida como reveladora de capacidades dos estudantes, método de verificar a aprendizagem, ainda mais por haver uma valorização de bons conceitos dos cursos por meio das aprovações e, infelizmente, adaptar avaliações é sinônimo de desqualificar o trabalho, mas ressalta-se que assim como a inclusão, avaliar de acordo com as necessidades é legalmente prevista na Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

[...] Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e **permanência** nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

[...] III- disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV- disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V- dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI- adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa [...] (BRASIL, 2015, p, 8, grifo nosso).

Esta lei institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e deixa clara a competência que as Instituições de Ensino têm de efetivar a permanência dos estudantes por meio de adaptações, avaliações, garantia de acompanhamento e recursos de acessibilidade. Realizar essas adaptações não deveria depender da sensibilidade, opiniões e formação docente porque está na lei, e esta lei se estende a todas as etapas de ensino, inclusive o artigo citado anteriormente refere-se ao Ensino Superior.

Ao se pensar na UFSM, os coordenadores se indagaram sobre quais recursos de auxílio tecnológicos e de acessibilidade que o curso oferece, sendo preciso acrescentar no momento da pergunta o que são esses recursos, exemplos de casos de deficiência e como precisaria ser vinculado com o curso. Prevaleceu nas falas de que os cursos possuem a acessibilidade arquitetônica (que é responsabilidade da Universidade) e os recursos disponíveis surgem de acordo com a demanda dos estudantes, há cursos que não teve casos de deficiências que exigissem recursos variados, e, portanto, preveem. Sinalizam-se as seguintes respostas:

[...] o que nós estamos fazendo é propiciar que estes alunos participem dos programas e dos projetos que o curso já tem, mas até agora não foi necessário a criação de nenhuma técnica, nenhuma ação diferenciada para atender alguma dificuldade desses alunos, é que não ocorreu [...] (C1).

[...] na ausência de caso então não existe mecanismos [...] é uma coisa muito interessante de estarmos preparados para uma possibilidade, porque pode acontecer futuramente de termos alunos Cota B (C2).

[...] os atuais alunos não tiveram nenhuma outra demanda, só um que daí não tinha intérprete e aí ficou difícil para ela e daí ela pediu um apoio maior, conversei com os professores, mas não mais do que isso (C4).

[...] por enquanto não, está tranquilo com esses alunos [...] (C8).

[...] primeiro se busca o que se faz para ver o que tem disso como recurso didático-pedagógico, se tem muito bem, como na frequência do que nós descobrimos e aí nós tentamos [...] (C10).

[...] nada teria, no caso só sabemos quando fazemos a matrícula para saber do que se trata, o que vai precisar, este é um grande problema dos cursos com relação à acessibilidade que o aluno está começando e não estamos preparados para eles, muito difícil (C12).

Não há nada estabelecido, mas, ao mesmo tempo, pode-se perceber que alguns coordenadores tentam desenvolver, aplicar recursos específicos e diferenciados, embora assumam pelas falas que apresentam recursos quando há necessidade.

Compreende-se os recursos de ensino por humanos e materiais, sendo que “os recursos humanos são: professor, alunos, funcionários da instituição, especialistas, diretivos da instituição educacional. Já os recursos materiais existem uma infinidade [...]” (SILUK; PAVÃO, 2015, p. 22). Dentre os recursos materiais, os que foram pronunciados pelos coordenadores foi quadro, ilustrações, slides, vídeos, computador, materiais impressos como textos para leituras e trabalhos em grupos, grupos de discussão e fóruns no Moodle. C5 afirma que utilizou em suas aulas vídeos para trabalhar os conteúdos com o estudante que tem deficiência intelectual, revelando que esse uso contínuo facilitou muito a apropriação dos conhecimentos, disponibilizou no moodle para que tivesse acesso, “[...] para cada um dos itens da disciplina que eu trabalhava, eu procurei no YouTube e fui conseguindo vídeos que tem aquelas aulas expositivas [...] as primeiras unidades, eu consegui associar, foi a forma que eu encontrei, para cada unidade, um vídeo [...]”.

Supõe-se que a investidura em metodologias didático-pedagógica parte de um (re) conhecimento do estudante, de sua forma de compreender um assunto, suas peculiaridades. C5 identificou que o estudante aprendeu melhor com recursos visuais, com áudios, aspectos atrativos. Em outros casos, os alunos contam apenas com o apoio da intérprete, justificando as dificuldades dos estudantes ou porque a intérprete não é da área do curso, ou ainda porque o estudante não compreendia Libras.

Não se pode considerar estes recursos como específicos de adaptação curricular e voltados para uma deficiência específica. São recursos metodológicos

utilizados para todos, com exceção no caso da C5 que utilizava para tornar concreto os conhecimentos teóricos. Quando questionados sobre Braille, audiodescrição, softwares de leitura, disseram que o curso não tem nada sobre, que seus usos requerem cursos de formações para saberem usar, mas sempre que houve casos de estudantes cegos, disponibilizavam os materiais por e-mail.

[...] eu também preciso me preparar, não tenho Braille, não sei se sabem escrever, no caso de estudante surdo, como que nós poderíamos saber que ela estava compreendendo o que estava sendo dito, e acho que ela não sabe, tanto que resolveu sair. Ela não disse porque saiu e nem porque não fez matrícula, quando nos demos conta ela não havia feito a matrícula [...] (C11).

Também contam com o apoio do Núcleo de Acessibilidade da instituição para orientar e auxiliar no que tem que ser usado,

[...] a acessibilidade nos orienta especificamente para cada necessidade, porque a acessibilidade vem, entrevista o aluno, nos dá uma diretriz de como fazer e nós repassamos essas diretrizes aos professores mais a iniciativa pessoal do professor nós acreditamos que alguma coisa muda, porém o resultado é como eu já te disse, depende do aluno (C7).

Dessa forma, a responsabilidade parece compartilhada com o núcleo e com os professores, porém somente as mediações por parte dos coordenadores não são suficientes. Pode-se ainda gerar sentimento de insegurança nos professores e nos estudantes por depender deles o produto final: o saber. Deixa-se claro que a inclusão no Ensino Superior precisa prever

[...] a eliminação das barreiras sociais, educacionais, culturais, linguísticas, políticas [...] acolhendo e reconhecendo cada um nas peculiaridades, como sujeitos com direitos de estar junto, aprender, desenvolver, participar como cidadãos (LORENSI, 2014, p. 145).

Para isso, torna-se urgentíssimo a mudança de teorias, percepções, ações e pensamentos no Ensino Superior no que tange a inclusão e o acesso. O ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial pode demandar mudanças no currículo, tanto na forma de ensinar, formas de avaliação, explicação dos conteúdos quanto na percepção das estratégias e recursos cabíveis. Para isso tem que haver orientações aos coordenadores e professores, momentos de capacitação

profissional, incentivo à reflexão do que vem sendo feito. Compartilha-se com as proposições de Freire (1996, p. 38), quando afirma que

[...] é fundamental que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem [...]. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 38).

A carência de espaços/horários para os professores manterem momentos de reflexão, compartilhamento de experiências em meio as suas agendas de compromissos, tolhe o trabalho desenvolvido frente aos estudantes público-alvo. A Universidade precisa incluir dentre suas Metas de Desenvolvimento, a formação docente, espaço de encontro. Para fortalecer estas ideias, acrescenta-se a fala de C5 e C11 quando dizem que “[...] o primeiro passo é mostrar para o professor o papel que ele tem dentro da sala de aula e como ele pode ajudar essas pessoas a permanecer e avançar no trabalho dele. É preciso me capacitar bem mais para isso, buscar auxiliar [...]” (C5), “eu acho que deveria ser mais, eu acho que deveria ter uma espécie de capacitação em que os professores pudessem fazer cursos em Libras [...] Talvez nós não nos sentimos interessados nisso porque os casos são só esses [...]” (C11).

Dessa forma, observa-se que o processo de ensinar e aprender, diante da inclusão no Ensino Superior, necessita de incentivos para as formações docentes, as práticas reflexivas, nas condições de rotina de trabalho, de estrutura prévia da Universidade para receber os estudantes,

[...] a discussão e o planejamento de reflexões e ações no interior da formação docente inicial e continuada no que tange à inclusão escolar de pessoas com deficiência, com vistas a propor problematizações das práticas pedagógicas, em consonância com as adequações necessárias nas atividades propostas, e adaptações curriculares para esse alunado (MACÊDO et al., 2013, p. 607).

Enfim, a educação precisa de relações, de compromissos com o outro.

6.3.2.2 Aquilo que se fez/faz: professores

Explicita-se, nesta subcategoria, os enunciados dos professores sobre as ações, recursos e mecanismos práticos já utilizados e quais utilizam na sala de aula para ministrar suas disciplinas.

Ao se referir às adaptações/flexibilizações utilizadas nas disciplinas, certo número de professores mencionou que isso nunca foi necessário, pois os estudantes nunca solicitaram nada e que nunca tiveram alguma orientação da coordenação do que fazer, variando de acordo com a deficiência dos estudantes.

Recai na intérprete também a responsabilidade de ensinar os conteúdos como na fala do P1 “[...] não, nunca precisou, e a tradutora sentava em todas as aulas e acabou criando uma amizade, mas não sei se ela não estudava o que era, não sei se ela trancou, o que aconteceu com ela, mas eu acho que ela foi reprovada em todas as disciplinas do curso”.

Com casos específicos da deficiência auditiva e/ou surdez, os professores acreditam que a presença do intérprete é suficiente e como ações em sala de aula as ações se remetem à falar mais próximo e não a recursos, como o que diz P3 “[...] eu lembro que eu algumas situações que ela não entendia eu explicava mais próximo, eu lembro que fiz algumas coisas neste sentido alguma vezes. E quando tinha algumas atividades que eram feitas em grupo, qualquer coisa eu sempre estava próximo para tentar explicar, deixar bem claro, do que estava sendo solicitado na atividade”.

Em caso da deficiência intelectual, os professores exemplificaram algumas alternativas necessárias para o aprendizado nas aulas teóricas e práticas, como explicitado pelo P2:

[...] eu instigo a curiosidade dele, eu falo que podemos fazer f. sem câmera, sem nada e vamos fazer agora, e nós fazemos, então eu fico instigando, provocando a curiosidade dele, e não tem, essa parte prática ele faz e vai bem [...] (P2).

[...] se ele consegue ficar mais atento sendo um vídeo, do que ouvindo, ou lendo, então, é bem difícil para nós, é bem difícil (P4).

Neste mesmo caso, P4 afirma que seria interessante a utilização de gravador nas aulas, que foi comentado em algum momento no curso, mas não sabe se o estudante utilizou, “[...] eu não sei se ele usou gravador ou computador da

universidade, a gente tinha conversado sobre isso para auxiliar, mas não tem como eu ficar gravando para um aluno, acho que precisava ter alguém [...]” (P4).

Ainda neste caminho das adaptações e flexibilizações, vale destacar que a inexistência de avisos aos professores deixa precária as atividades em sala de aula, tendo sempre a imprevisibilidade, podendo ainda desestimular os estudantes.

[...] o ingresso na universidade é, ao menos potencialmente, uma experiência estressora para os jovens estudantes. Por ser hoje o ingresso na universidade uma tarefa de desenvolvimento típica da transição para a vida adulta (ao menos nas camadas sociais mais favorecidas), faz-se necessário ampliar nosso conhecimento a respeito do modo como os jovens vêm vivendo esse momento, as dificuldades enfrentadas e as repercussões dessa experiência em seu desenvolvimento psicológico (TEIXEIRA et al., 2008, p. 187).

Ingressar no Ensino Superior causa reações e mudanças emocionais, psicológicas, sociais, motivações, rotinas de estudos. Somam-se a esses fatores, as cobranças e comparações ao se referir aos estudantes público-alvo, cada ser tem suas experiências, formas de se relacionar com os conteúdos.

Além disso, quando há fatores de natureza orgânica e física, essas diferenciações se intensificam, nas formas de comunicação, linguagem, sentidos, movimentos, cognição e, dessa forma, fica inviável ensinar da mesma forma, pode-se afirmar que é injusto, desigual e antidemocrático.

Não obstante, dentre as respostas, veio a questão de que não é previsto curricularmente princípios, elementos sobre adaptações, mas que precisa constar.

Nós estamos tentando fazer uma reforma agora da parte prática, mas não tem nada sobre isso, mudança do objeto de estudo. A questão da acessibilidade é uma coisa que nós estamos tendo, naquela época não tinha (P4).

Não. Sempre converso e adapto a minha maneira, sempre na sala de aula (P5).

Está no PPC, na disciplina não consta nada, nas estratégias não sei, a coordenadora sabe explicar melhor porque o curso vai ter uma reformulação, mas mesmo assim, é na hora (P7).

Seguindo para o campo dos recursos humanos e materiais, permanece igual o fator de que os estudantes nunca solicitaram mudanças, ou de que a disciplina

não exigia, sendo apenas questões de hábitos de leitura e de estudo que os estudantes não têm.

Defende-se que o uso de recursos didáticos adequados/adaptados à realidade de estudantes em sala de aula favorece a apropriação de conhecimentos abordados nas disciplinas e suas aplicabilidades se estendem às atividades avaliativas, gerando maiores aquisições de conhecimentos (PAULINO; TOYODA, 2013).

As avaliações são os momentos que podem gerar algumas mudanças, como provas orais, provas ampliadas, provas salvas em pen drive para passar ao computador pessoal do estudante e monitores que acompanhem. Participante P6 indica que “[...] nunca solicitaram, acho que ela (a aluna) poderia ter pegado o caderno empestado dos colegas, acho que ela não procurou, era só fazer um resumo dos livros das ideias principais”. Dependendo da deficiência e dificuldades, essa atitude de ler, entender e fazer um resumo não seja tão simples.

Entre perguntas e respostas, pode-se cessar esta subcategoria com um problema existente: os participantes da pesquisa afirmaram não serem necessárias muitas mudanças de ensino nem a utilização de recursos, mas, ao se pensar os motivos de evasão, repetência e os trancamentos dos cursos pelos estudantes, sempre recai o motivo de a “culpa” ser nos estudantes, tanto por suas incapacidades cognitivas de leitura e compreensão, quanto pela dedicação aos estudos em casa e apoio da família. Onde está o problema?

6.3.3 Indicações da Terminalidade Específica, adaptações curriculares, flexibilizações no Currículo: Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e Projeto Político Pedagógico em foco.

Frente aos resultados das entrevistas, aos objetivos propostos e às hipóteses de que para possibilitar a conclusão dos cursos pelos estudantes público-alvo da Educação Especial seja cabível uma mudança Institucional que preveja as adaptações e a Terminalidade Específica regulamentada pela instituição, apresenta-se esta categoria de análise. Enfatiza-se que as discussões aqui surgiram a partir das respostas dos participantes.

O acesso pela Cota B começou na UFSM em 2007, pela Resolução nº 11 (UFSM, 2007), na qual instituiu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial

e Social. Desde a sua criação, a busca por um curso Superior de diferentes públicos aumentou consideravelmente, revelando que o caminho da inclusão é sinuoso, pois se passaram nove anos desde a instituição da reserva de vagas às pessoas com deficiência - cota B, e houve poucas mudanças nos aspectos pedagógicos. Cada vez mais o imperativo da inclusão está presente nas discussões sobre o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes ingressantes pela Cota B.

O ingresso no Ensino Superior pelas Cotas ou outras formas de reserva de vagas não garante em si que a instituição seja inclusiva e que só isso seja necessário. A inclusão não se resume à matrícula do estudante, à presença física na Universidade, a sua frequência nas aulas, mas demanda organização da Instituição, preparação da gestão, formação docente e acesso ao currículo de diferentes formas, acreditando serem por meio de adaptações curriculares, flexibilizações e, quando necessárias, ações institucionais, como a Terminalidade Específica.

Também consideram-se as adaptações curriculares, flexibilizações e a Terminalidade Específica como ações para além do acesso e constituintes do processo de (re) conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Então, o currículo é o dispositivo regulador e transformador das práticas, e, por meio dele, que partem as mudanças nas metodologias, avaliações, recursos e planejamento.

[...] superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementada numa realidade escolar. Por diversas razões, no entanto, ao invés de uma reconceptualização do currículo, a advertência de que não há lugar no currículo para o mundo-da-vida dos sujeitos dá lugar a uma concepção dupla de currículo: o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

O caminho que se adotou do currículo nesta pesquisa é compreendê-lo para além das distribuições de disciplinas, que constitui a parte formal do currículo, mas de trazer o estudante junto dele, o vivido,

[...] pensar criticamente o currículo atual e sua gestão é fundamental para a construção de uma prática pedagógica realmente renovada em que se façam reconhecidas as diferenças individuais como genuíno integrante da realidade escolar e da comunidade que dela participa (ANTUNES, 2010, p. 848).

O ser humano é múltiplo, global. Os interesses, emoções e inteligência agem juntos no ser, assim como o professor não consegue ensinar deixando os sentimentos e empatias para o lado de fora na sala. A intenção não foi de simplesmente juntar essas premissas, mas de pensar se existe o formal sem o vivido.

Compondo com essas definições, tornou-se fundamental verificar, por meio dos participantes, quais os sentidos do currículo estabelecidos nos cursos, se estão previstas as adaptações curriculares, flexibilizações na base curricular. Os coordenadores relacionaram suas respostas à base curricular de variadas formas.

Alguns afirmaram ter apenas a dilatação do tempo, como o caso do C7 “não, só o dilatamento de prazo”; ou não apresentavam conhecimento do que seriam estas adaptações curriculares como com C12 “acho que não, não sei nos outros anos, o que seria?”. Casos como, em decorrência do pouco tempo de atuação, o C3 não soube afirmar precisamente se há estes registros, mas deixa clara a sua preocupação com os aspectos da permanência e aprendizagem dos estudantes.

Nada, eu acho. Eu até já coloquei naquelas pesquisas que respondemos da Progep que tipo de curso que você gostaria de ter, eu sempre coloquei as coisas da acessibilidade porque acho que nós somos muito despreparados. Claro, o aluno surdo, por exemplo, que foram as experiências que eu tive, eles tendo a intérprete já facilitava bastante, mas mesmo assim acho que tem coisas que nós deveríamos fazer na sala de aula para que ele tivesse mais adaptado, mas nós não recebemos instrução nenhuma (C3).

Pensando na demanda enfrentada no curso, a C5 acrescenta a utilização do ambiente moodle no PPP como um recurso que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

[...] o que não consta ainda é o que queremos colocar agora, é a questão do 20% no moodle, a possibilidade do professor ministrar 20% da disciplina via moodle. Isso é uma coisa que eu estou querendo colocar, possibilidade até para os alunos com baixa visão, através de vídeos [...] (C5).

Ainda, C10 afirma que não está previsto, sendo uma responsabilidade do professor em perceber o que é necessário a ser feito, “não, as necessidades são em sala de aula, o professor precisa estudar e ter a melhor saída para cada situação,

mas não há uma exceção para esses casos, o professor tem autonomia em sala de aula para discutir sua gestão de forma de trabalho”.

Adiante, coloca-se, nesse momento, o que mais se afirmou no sentido da base curricular e que vem ao encontro do que foi exposto no referencial teórico deste trabalho. A questão de que os PPP dos cursos estão passando por avaliações e reformulações curriculares, abrangendo elementos da acessibilidade, do que eles estão vivenciando atualmente no curso.

[...] nosso novo PPP já tem as novas DCNS, então nós já temos essa questão da acessibilidade de outras questões que envolvem a questão discente também, então já está previsto no nosso PPP e começou a entrar em vigor no início de 2014. No entanto os alunos que nós acolhemos desde o início da renovação deste PPP não demandaram nenhum tratamento específico, porque justamente são alunos cuja característica não tem nada que os diferencie dos demais [...] logicamente que com os novos ingressos possivelmente outros discentes irão ingressar e aí se necessário vamos aplicar no PPP (C1).

Agora com as novas reformas na grade curricular nós passamos a fazer ajustes neste sentido, de acordo com as novas exigências, ter questões mais específicas, mas diria que praticamente nós vamos fazer uma cópia do que já está prevendo na lei e do que a Universidade sugere para seguir, então não vai haver inovação (C2).

[...] o nosso currículo está defasado, ainda estamos passando por um processo de reforma curricular, o nosso currículo é de 2004, então são mais de 10 anos e ele não contempla, naquela época não existiam as Cotas e não existia essa preocupação com a acessibilidade, a questão de indígenas, de outras questões que surgiram ao longo destes últimos 10 anos (C4).

[...] não há nada, o nosso curso está passando por uma discussão por enquanto para mudanças no currículo, mas muito mais pensando uma adaptação, [...] do que necessariamente incluir algumas, o que ele vai incluir são estratégias pedagógicas que o nosso PPP está muito sutil, então como que essas estratégias vão atender esse tipo de Público, porque em 2010 quando foi feita a última reforma curricular não era uma realidade aqui no curso, estamos discutindo como colocar no novo PPP uma nova grade curricular (C6).

[...] não porque nós estamos refazendo, na antiga não tem nada, faz mais de 10 anos que o PPP foi feito, nós estamos finalizando, vai prever a questão da acessibilidade que é uma coisa que não tinha nada e dos 20% das atividades à distância nas disciplinas que é previsto em lei [...] (C8).

Nós estamos passando por uma avaliação do currículo, isso que tu fala é bem importante, dá para colocar como sugestões, observações necessárias para se colocar no currículo, é bem importante, perceber cada situação. Muito importante nós pensarmos sobre isso (C9).

A compreensão das necessidades dos estudantes e dos diferentes públicos nos cursos influencia diretamente na previsão de ações no PPP e, conseqüentemente, nas disciplinas. Demonstra, também, que há uma preocupação de deixar registrado no PPP. Torna-se uma forma de organizar o trabalho, de subsidiar os professores e de institucionalizar um trabalho que foi desenvolvido “[...] se tu conseguir colocar dentro do PPP, de conseguir deixar mais claro isso institucionaliza alguma coisa que hoje foi feito por alguns professores, tudo está sendo pensado” (C6). Estes dizeres explicitam verdadeiramente que as ações desenvolvidas podem ser institucionalizadas nos cursos e o PPP é um documento orientador dos conteúdos, dos planejamentos, das atividades.

O planejamento para ser vivido pelo estudante precisa surgir das observações feitas em sala de aula, da criação docente, da criatividade na forma de ensinar, nas variadas formas de aprender, “planejar seria definir metas e estabelecer formas de atingi-las de maneira eficaz” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 63). A veracidade da forma eficaz é mostrada pelos estudantes e pode-se dizer que os participantes possuem essa sensibilidade no momento em que afirmam que o PPP está defasado e que as questões da inclusão estão sendo contempladas.

Acrescenta-se, ainda, que os diálogos da entrevista possibilitaram que fossem pensados estes aspectos que não estavam incluídos, como foi explicitado anteriormente por meio das falas. Ademais, até o presente momento da pesquisa, os participantes não relataram nenhum fato de adaptações de grande porte, apenas de pequeno porte e flexibilizações.

Os exemplos de mudanças nas avaliações significam adaptações de pequeno porte realizadas pelos professores, talvez, por isso, esteja presente o discurso de que os professores que precisam identificar as demandas, mas o processo de mudança que precisa ocorrer para que se efetive a inclusão não envolve apenas o professor e o estudante, mas toda a Instituição. Isso se faz tão real quando citam que o PPP está de acordo com os documentos da UFSM.

Ao iniciar o capítulo das análises, buscou-se, nos documentos oficiais da UFSM disponíveis de forma online, resquícios de adaptações curriculares,

flexibilizações e a Terminalidade Específica constatando que só há pronúncias sobre a flexibilidade, porém não voltadas ao público-alvo da Educação Especial. O que talvez não seja realmente necessário ser explicitado, pois os documentos são para todos os estudantes, e não por categorias, portanto, esses estão incluídos.

Então, se realmente os documentos oficiais fazem parte das políticas que os cursos seguem é mais do que fundamental a alteração do que consta nesses documentos, que tragam novas visões de formação profissional, de exigências nas disciplinas, reduzindo a preocupação apenas com a atuação no mercado de trabalho, ampliando as possibilidades profissionais aos estudantes.

Se estivesse apenas cobrindo vagas do mercado de trabalho, a Universidade estaria contribuindo para conservar o estado dos problemas sociais, pois as demandas do mercado, em larga medida, expressam contradições e conflitos do sistema econômico e político. Cumprir necessidades imediatas de viabilização das relações econômicas é menos do que deve ocupar a instituição pública e gratuita. Ela deve interferir no cerne das contradições e dos conflitos que reconhece à sua volta, realizando ações que beneficiem a sociedade com que interage (UFSM, 2000, p. 7).

Esse excerto fragmenta tudo que os cursos não deveriam ter como preocupação inicial, o mercado de trabalho, formar um profissional para atuar neste mercado de trabalho. Foi muito falado pelos participantes que fazer avaliações diferenciadas é diminuir a qualidade. Mas se indaga: qualidade para o que? Para quem? Prolongando essa reflexão, as adaptações seriam mais compreendidas deixando de ser sinônimo de desqualificar o trabalho em sala de aula.

Partindo do que consta no PPP da UFSM (UFSM, 2000), as ações desenvolvidas na universidade devem interferir as contradições e conflitos, não apenas fortalecer esses problemas. Enquanto não houver uma igualdade de ensino e de oportunidades, o foco dos cursos não deve ser nas boas notas em avaliações institucionais, conceitos e provas, mas em rever o que é a docência e gestão.

Nesse quesito, cita-se o que P8 acrescenta ao falar sobre o currículo,

[...] nosso currículo é de 2010, em 2010 não foi pensado isso, e agora na futura reforma que nós não sabemos exatamente quando vai ser concluído **ainda se está preocupado com o conteúdo em si, do que uma questão metodológica**, então, talvez com os resultados da tua pesquisa possamos ter inclusive esse tipo de discussão [...].

Se permanecer a preocupação com o conteúdo, cada vez menos haverá a efetivação da inclusão no Ensino Superior e cada vez mais proeminente a urgência de pesquisas sobre ações de permanência, aprendizagem e formações docentes no campo da Universidade, porque “não há docência sem discência [...]”. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]” (FREIRE, 1996, p. 23).

Com relação às Políticas que norteiam a base curricular, articuladas com a temática da inclusão no Ensino Superior, ambos citaram as resoluções da Universidade, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBN (BRASIL, 1996) e especificamente Conselhos que se direcionam as áreas particulares.

Apenas C1 referenciou o Núcleo de Acessibilidade da Instituição, “a nossa central é a Política elaborada pelo Núcleo de Acessibilidade com a questão do acolhimento e do ajuste, não sei nomenclaturas, para podermos ajudar com ferramentas que sejam acrescidas ao sistema de ensino-aprendizagem [...]”.

Ao responderem essas questões, não se pôde detectar uma abertura para o campo da Educação Especial. Ao mesmo tempo, revelaram desconhecimento parcial da lei, já que há nas leis supracitadas artigos sobre a Educação Especial.

Basicamente as normatizações de Instituição Federal, pelo MEC e Inep, normativas, resoluções, as diretrizes curriculares, são elas que estão apontando o atual projeto, nem era considerado porque era antigo e agora no novo que estamos reformulando nós estamos buscando essas atualizações, Se nós avançarmos um pequeno passo já vai ser um grande avanço (C4).

[...] na verdade não é uma formação meramente técnica, mas uma formação voltada para estas questões sociais, por isso que nós desde o início procuramos ter essa conversa com relação às Cotas, a própria função do aluno dentro da Universidade Pública, porque diferentemente de outras Instituições que volta toda a formação do aluno para um mercado sólido de trabalho, nós procuramos mostrar essa preocupação com o meio que o cerca, uma preocupação de dar uma formação mais consciente no meio social (C6).

[...] na realidade o nosso PPP atende as diretrizes internas da Universidade e do Conselho Federal, são as nossas duas dimensões, o que se pesquisa, se espera, inverte a nossa região [...] o que o Conselho Federal nos orienta e o que as diretrizes da Universidade nos orientam estão no nosso projeto (C7).

[...] tem tanta coisa, nós temos as questões das bolsas para alunos que precisam, aqui na própria coordenação tem toda a questão da parte de

alimentação que a Universidade subsidia que nós divulgamos, a parte da moradia [...] (C8).

[...] temos o PCN que é determinante, aí nós vemos, então o PCN determina os conteúdos, então tu não pode fugir disto aí. Outra, a LDB, PCN, tem essas, eu não sei os números, afro descendentes, tem uma lei que obriga a questão da ecologia, nós tivemos que adaptar para colocar no nosso currículo, são conteúdos de certas disciplinas (C11).

Diante das colocações, firma-se a premência de estabelecer uma Política voltada à inclusão no Ensino Superior e incluir, nos documentos existentes da UFSM, elementos e princípios sobre as ações voltadas às ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas, pois consta vagamente e de forma muito ampla.

Ainda, precisa-se criar ciência de que o Núcleo de Acessibilidade da Instituição auxilia nestes processos, mas não é um departamento responsável por isso, ou seja, não é o Núcleo de Acessibilidade por meio de suas ações que vai garantir a inclusão dentro da sala de aula. São os professores de forma articulada com os coordenadores e de forma colaborativa com o Núcleo de Acessibilidade.

Ao mesmo tempo, deve-se criar um espaço de comprometimento docente, de aperfeiçoar sua prática, de compromisso com o outro. Foi possível identificar estas posturas quando P7 afirma que

[...] Políticas Públicas que nós observamos, esta questão da inclusão na forma de ministrar conteúdos, tem que ser avaliado essa questão multicultural da nossa formação, o mundo de agora é multi, por exemplo, nós temos disciplinas que vão trabalhar as cores na tela de um computador, TV, as linhas, formatos, a questão das pessoas com deficiência visual, então são conteúdos que já entravam, então nós estamos trabalhando com essa coisa da acessibilidade para deficiência visual, deficiência auditiva, isso são coisas que nós viemos trabalhando.

Por fim, verifica-se que há uma carência de discussões e registros sobre as adaptações curriculares, flexibilizações e a Terminalidade Específica nos cursos e nas disciplinas, mesmo havendo consciência de que é preciso estudar sobre isso e a construção de políticas mais claras e orientadoras.

6.3.4 Impressões e expectativas sobre a Terminalidade Específica

Ao iniciar, frisa-se que, durante a realização das entrevistas, foi necessário contextualizar os participantes sobre o que é a Terminalidade Específica, qual legislação a prevê, qual sua finalidade, para assim ir delineando a conversa. Parte-se do pressuposto de que, em alguns casos, cursos, áreas de conhecimento e situações, torna-se cabível implementar uma Terminalidade Específica nos cursos. Para isso, precisa-se conhecê-la, problematizá-la e regulamentá-la na Universidade. Por meio das questões referentes a esta categoria foi possível informar os participantes, considerar as situações existentes em cada curso e inteirar-se sobre o que sabem, deixando provocações futuras.

Em busca de apontar a Terminalidade Específica como uma oferta de prosseguimento da vida acadêmica e profissional aos estudantes público-alvo da Educação Especial, pensa-se fundamental estender essas possibilidades ao Ensino Superior, reafirmando o já mencionado sobre a extensão da Terminalidade a todos os níveis de ensino e enfatizando que essas discussões precisam se fortalecer no campo da Educação Superior.

As alterações na estrutura organizacional dos sistemas de ensino não têm sido suficientes para garantir o acesso e a permanência de todos. Mantêm-se as mesmas concepções que determinam seus objetivos, conteúdos, forma de avaliação e todas as demais atividades que compõem o cotidiano escolar, as quais acabam sinalizando e centrando a responsabilidade pelo insucesso e fracasso escolar no próprio indivíduo, desconsiderando, na maior parte das vezes as condições de ensino e aprendizagem de que ele tem acesso (LIMA, S. 2009, p. 23).

Nesse seguimento, certificou-se de que os coordenadores e os professores não têm conhecimento do que é a Terminalidade Específica e quais são seus objetivos. Fez-se necessário estabelecer uma conversa para explicar o que corresponde, sinalizando-se que é um tema que precisa ser discutido, bem explicado para que seja realizado de uma forma que realmente contribua para o processo formativo.

Embora a Terminalidade Específica esteja em artigos de lei direcionada à Educação Básica, a existência de Pareceres voltados a Educação Profissional Técnica e Tecnológica de Nível Médio, como o parecer CNE/CEB, nº 11/2012b (BRASIL, 2012b) e CNE/CEB nº 2/2013^a, além de uma Minuta Propositiva para

Avaliação da Terminalidade Específica para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFF, 2013) tornam-se balizadores e ampliam as possibilidades da existência da Terminalidade Específica no Ensino Superior, tendo esses documentos como referências de que é possível. Ainda, por ser pensada para um nível de ensino que é a Educação Básica, pode-se ser pensada para o nível da Educação Superior.

As percepções dos coordenadores e professores durante as entrevistas permitiram identificar que há possibilidade de desenvolver a Terminalidade Específica nos cursos e na Universidade como um todo, mas que é preciso ser estudado, fazer leituras, apontar quais os casos que cabem a uma Terminalidade, deixar claro que é uma forma democrática de conclusão do nível de ensino e que é realmente direcionado aos estudantes ingressantes pela Cota B que não conseguem concluir alguma disciplina por determinada dificuldade ou limitação, ou seja, não podendo ser instituído abrangendo todos os estudantes (que não Cota B).

Em alguns casos, comentaram exemplos de como seriam realizadas. Nesse sentido, P3 afirma que “é possível, além do mesmo que podem surgir nas disciplinas teóricas básicas e podem sim substituir”. Seria interessante na proposta didático-pedagógica, o curso de H. poderia ser aproveitado, também quanto à teórica.

Ainda, apresentando exemplos de como poderia ser feito, coloca-se aqui o que disse C1

[...], por exemplo, um estudante na disciplina de R.J, dependendo das características desse aluno, de repente o aluno tenha dificuldades de fala, teria dificuldades na disciplina aí poderia ser um exemplo de adaptação. Até agora nós não tivemos, tem algumas características no curso em geral que não foi tentado. Seria possível, nunca foi proposto porque não foi vivenciado.

Ao serem questionados se seria possível Institucionalizar a Terminalidade Específica nos cursos e disciplina, obteve-se indicação positiva (a partir dos diálogos estabelecidos na entrevista e explicações referente a Terminalidade), uma boa política, mas que teria que ser avaliado curso por curso, deveria estar prevista institucionalmente pela UFSM, mencionando, novamente, os documentos da Universidade e o PPP do curso.

Como um expressivo número de participantes citaram o currículo em suas respostas, descobre-se que é preciso discutir esse documento, o qual exerce uma postura de poder e regulação sobre as práticas, não é uma conversação sem um propósito.

O currículo se constitui em diferentes relações e discursos, é uma prática discursiva, “isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Nessa perspectiva, investir em espaços de debates e questionamentos, torna-se eminente para que ocorram mudanças de sentidos, de significados. Sem haver estas movimentações, continuará sendo feita adaptações apenas para disfarçar o que realmente acreditam (adaptações (des) necessárias). Conforme explicitaram sobre o currículo, os participantes levantaram o pensamento de que precisa haver a Institucionalidade na Universidade, e que, através disso, terão que ser refletidas essas diferentes formas,

[...] tendo a Institucionalidade seguiremos a Institucionalidade. E acho também que no ponto didático-pedagógico se é a orientação nós temos que seguir, e até pensando como docente, como educador eu acho que é uma alternativa, vamos tocar no caso da estudante, se ela tivesse reprovado na disciplina de s. nós teríamos que criar algum mecanismo, então talvez essa fosse uma alternativa (C2).

[...] da minha parte, claro, teria que ser avaliado em uma comissão, acho que tem tantos outros conhecimentos interessantes que poderiam ser substituídos ou acrescentados [...] (C3).

[...] eu acredito que hoje em dia tudo é possível, só nós precisamos ter a estrutura e as condições de identificar esse aluno anteriormente, se é um caso bem mais grave eu acho, porque os nossos alunos com o tipo de deficiência que nós recebemos até agora nenhum foi difícil a resolução [...] (C8).

Isso é interessante, mas exige muita criticidade numa perspectiva realmente que vive com essa crítica de análise, muita reflexão teórica [...]. Tem que ter muito bem essa configuração de aluno e entender qual é a realidade para se ter a Terminalidade. Acho que o teu trabalho é bem interessante de ser pensado e com certeza vou levar para o colegiado para pensarmos juntos o que podemos contornar no PPP, colocar no PPP aquele aluno que tenha deficiência (C9).

[...] claro, e eu como coordenador estou complementado para isso, a Pró-Reitoria de Graduação está muito empenhada em criar todo um projeto de Acompanhamento dos alunos que estão com dificuldades no curso [...] (C11).

[...] eu penso que sim, mas com essa ressalva que você disse do histórico escolar [...]. Vai dar muita discussão sobre isso, tanto em nível interno, departamento, professores, mas também penso que passa pela normalização federal, vamos colocar essa flexibilização (C4).

Eu acho que sim desde que ficasse registrado, acho que não teria problemas [...] (P5).

Seria possível, temos que facilitar o processo. Primeiro a disciplina prepara, frequentar a Universidade e depois ela prepara para conduzir uma pesquisa [...]. Eu acho que teria que ter mais amparo, onde que tem essas diretrizes, no PPC (P7).

É importante acrescentar que a entrevista proporcionou conhecimentos sobre o que é a Terminalidade Específica, quais documentos que regem essa especificação, como poderia ser na prática. Não houve leituras prévias dos participantes, a preocupação maior é na informação, na formação docente para se conseguir entender a Terminalidade e colocar em prática. Percebe-se que não pode ser algo imposto nos cursos, porque, assim sendo, haverá sempre a ideia de se afirmar inclusiva, mas as práticas e perspectivas com relação aos estudantes não mudam.

Os participantes reconhecem que a Universidade é um espaço de problematizações e que o processo precisa ser facilitado. Também foi percebido que nos cursos em que a deficiência foi de fácil resolução, os coordenadores e professores não revelaram apenas que é interessante. Enquanto em outros cursos onde houve casos mais específicos de adaptações, citaram exemplos mais concretos de como poderia ser implementado.

Independente dos casos vivenciados, deve-se pensar no todo e tudo que poderá surgir, como já foi mencionado. O ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial está crescendo, mas, apesar de ser prevista em lei, ainda não há conhecimento sobre a lei na íntegra.

Sublinha-se a transdisciplinaridade como a favor da Terminalidade, visível quando os participantes afirmam que

[...] o nosso curso atua em diversas áreas, ele é muito permeável, então não é por acaso que nós estamos em um Centro de Ciências Sociais e Humanas, tem muita formação na área de Sociologia, Psicologia, Ciências Políticas, enfim, muitas áreas das humanas, da antropologia, então o aluno com essa deficiência ele pode muito bem, é plenamente capacitado e talvez tenha mais sensibilidade para tratar com pessoas do que outras [...] (C4).

Ao afirmar isso, C4 acentua que a Terminalidade viria ao encontro com o propósito do Centro de Ensino em que o curso está vinculado, a complexidade presente no CCSH por ter a base nas humanas, multi-identidades, e os conhecimentos, conteúdos ofertados voltados à vida do estudante.

A Universidade, por desenvolver um trabalho de produção de conhecimentos científicos e produzir realidades e perspectivas futuras, torna-se um lugar cabível de mudanças e discussões. C5 reconhece que a Terminalidade Específica é um trabalho difícil,

[...] acredito que sempre é possível. Nós estamos em uma Universidade e eu acho que a Universidade é onde se produz, eu acho que é dentro da Universidade que se pode tentar fazer e desenvolver, pode ser até que se tente, se experimente e não dê certo, mas é válido sim (C5).

O currículo constitui-se em um texto que fundamenta, orienta e direciona as práticas desenvolvidas, mas não pode ser aplicado a todos da mesma forma. Mesmo que se queira, cada estudante vivencia de forma particular, relaciona com os objetos em sua volta de maneira única, o currículo não deveria ser apenas seguido pelos professores, mas construído com as práticas. C12 acredita que a Terminalidade seria possível de ser realizada em toda a Universidade e que no curso, o estudante tem um grande campo de atuação, trazendo o aspecto de avaliação como exemplo,

[...] Se você pegar uma avaliação hoje e é essa situação, o aluno pudesse definir, trocar, porque por exemplo, vamos pegar um texto, como vou pegar o seu e aplicá-lo a outra pessoa, como vou avaliar esse ou para encaixar se a pessoa não tem a mesma condição para encaixar, o que ele vai fazer com isso (C12).

Estendendo a preocupação para o mercado de trabalho, acrescenta-se o decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999) que dispõe sobre a Política Nacional para a

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, garantindo o exercício dos direitos sociais e individuais. Na qual, no capítulo VI, seção IV garantias de acesso ao 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 deficiência³¹ habilitada [...].

Art. 37. Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência³² 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.

§ 1º O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida.

Dessa maneira, a Terminalidade Específica não poderá e nem deverá implicar na colocação no mercado de trabalho, ficando esclarecido o que garante a lei. A transdisciplinaridade nos cursos permite a união das disciplinas, um diálogo, de uma forma que os conhecimentos das disciplinas se complementam de um semestre a outro, não se configurando um empecilho de ser realizada.

Com o intuito de finalizar as tramas desta categoria, afirma-se mais uma vez que ficou claro em toda a análise desta pesquisa. A importância de estudos, formação docente para que haja coragem, inovação nas práticas e um (re) conhecimento de que o estudante com deficiência não é um problema no curso ou de que é o único responsável pela sua não aprendizagem.

[...] eu acho que seria melhor se tivesse um lugar para discutir essas questões, não poderia ser uma decisão só do curso, porque imagina, eu profissionalmente nem me formei professora quem dirá para tratar de questões de acessibilidade [...] (C3).

Ficou claro que as práticas estão concretizadas, regidas por um currículo formal e comum a todos, porém sabe-se que a docência envolve outros fatores que os profissionais não podem deixar de lado ou convenientemente esquecer.

Toda prática é reflexiva no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelece a posteriori uma relação reflexiva com a ação

³¹ Manteve-se a terminologia utilizada na lei.

³² Manteve-se a terminologia utilizada na lei.

realizada. Uma parte da nossa vida mental consiste em pensar no que vamos fazer no que fazemos, no que fizemos. Todo ser humano é um prático reflexivo (PERRENOUD, 2000, p. 160).

O ato de o professor pensar sua prática, refletir sobre seu planejamento, sobre o que é o ato de educar e aprender farão com que a inclusão seja efetivada de forma coerente e adequada, (re) conhecendo o estudante como individual, capaz de aprender e estabelecer sua trajetória acadêmica no Ensino Superior.

6.3.5 Algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações

Por acreditar que uma pesquisa contribui para futuras investigações e na importância de saber ouvir para saber fazer, escreve-se nesta categoria o que os coordenadores e professores indicaram como ações que consideram necessárias a serem desenvolvidas no curso ou na Universidade como um todo.

As impressões dos participantes versaram sobre diferentes sentimentos, sobre a inclusão no Ensino Superior, práticas desenvolvidas na sala de aula, orientações, Terminalidade Específica, enfim, diferentes elementos que surgiram com as entrevistas e que se fazem presentes nas respostas.

Houve indicações de que a família faz toda a diferença na vida acadêmica dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os incentivos para estudar em casa, complementar o que o estudante recebe na Universidade. P4 afirma que

[...] estamos fazendo a nossa parte, os alunos também têm que ter interesse em fazer a parte deles [...] aí se nós olharmos na parte da família, uma série de questões de base familiar e nesse caso do aluno, a educação não está imbricada, mas em casa a família precisa de ajuda, acho que foge das nossas mãos [...] acho que está faltando cultura na corrente (P4).

Ocorreram indicações de compartilhamento entre os próprios estudantes, ou seja, dos estudantes se encontrarem, compartilharem suas experiências dentro do curso, ajuda dos colegas. Nesse sentido, P6 indica que “[...] compartilhar com os outros estudantes sua vivência, com os estudantes que entram pela mesma Cota, partilhar suas dificuldades, que foi feito de tal forma, eles mesmo se ajudam”.

Singularmente, surgiu, dentre as respostas dos participantes, a ideia de que a Universidade deveria ter um programa que verificasse em quais cursos que os

estudantes com deficiência se encaixariam, levando em consideração as habilidades exigidas nos cursos, as exigências profissionais para futura atuação. Ainda de que é necessário criar uma consciência de que a Universidade não é um espaço de que obrigatoriamente precisa garantir a formação profissional, levando em consideração a deficiência que o estudante possui.

A própria consciência do que é a Universidade acho que é uma das primeiras coisas, nós temos um conceito que a Universidade traz o sucesso, socialmente falando. Você ao fazer a faculdade está no caminho certo para a vida, faz muito tempo que a Universidade deixou de ser investimento, ela é uma opção voltada para te preparar socialmente para enfrentar o mundo e a rigor te dá uma profissão, mas eu acho que precisa ter um trabalho mais específico sobre a opção, porque não quer dizer que a Universidade vai satisfazer suas necessidades de inclusão [...]. Eu não vejo ação em uma sociedade tecnicista em que estamos vivendo [...]. O que a Universidade atende: o mercado ou a sociedade? Essa sociedade que a Universidade está atendendo é o caso de Programas Sociais, o mercado não tem escrúpulo algum de excluir. Na verdade, estamos falando de uma Universidade que é alheia ao mercado, é uma Universidade excludente (C10).

[...] talvez pudesse existir um programa dentro da Universidade com profissionais adequados que pudessem descobrir em que âmbito essa pessoa pudesse se dar melhor, eu acho que poderia ter isso aí e não só para esses alunos, às vezes tem um perfil de aluno do curso, [...] não tem como fazer o curso se o aluno não gosta de ler, não é aqui que deveria estar, na verdade para curso nenhum (C11).

Divulgação em termos claros, análise, como que vai ser trabalhado isso, por exemplo, trabalhar com os alunos e tem que analisar cada curso, cada deficiência, primeiro isso e aí sim, o nosso curso tem condições de receber, de formar, de sair formando verificando as leis e tudo, ou a própria profissão é um limitador para quem não pode. E aí sim, a partir disso sensibilizar os alunos, colegas a tal a divulgação [...] não podemos abraçar a causa sem um projeto, sem um planejamento estratégico. Temos que fazer as coisas com o pé no chão, o problema é criar um problema aqui para nós resolver. Acho que a tua pesquisa tem que ir adiante [...] (P1).

Estas premissas surgem da grande preocupação que os cursos têm em formar bons profissionais. Pensamentos errôneos de que é o estudante que precisa se adaptar e não a Universidade. C11, ao afirmar que a Universidade é excludente, diz no sentido de que apesar dele, enquanto coordenador, não ver desta forma, do curso ter realizado algumas ações de flexibilizações, diz que a Universidade forma

para o mercado, e automaticamente as pessoas que não desenvolvem as mesmas capacidades são excluídas.

É forte a valorização dos conceitos que os cursos recebem das avaliações, os índices de estudantes que se formam e logo estão inseridos no mercado de trabalho. Fugir dessa regra é incômodo, não é bom para o curso, o que gera na prática uma exclusão dos estudantes, e as ideias de que cada um deveria ter seu espaço, interpreta-se sendo as adaptações (des) necessárias.

Lembrando que todos os participantes têm ou tiveram estudantes ingressantes pela Cota B ainda mantém este pensamento de que deve haver um estudo de quais os cursos que podem receber o estudante, é revelado de forma surpreendente que não há o (re) conhecimento do estudante como um sujeito capaz de aprender e exercer. Em alguns casos, as ações realizadas foram apenas por estarem ali, mas não por acreditarem que realmente são capazes de exercer a profissão.

Utilizo as palavras de Freire (1996, p. 33) ao mencionar que a decência e boniteza andam de mãos dadas, “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza [...]. Educar é substantivamente formar”. Isso é ética profissional, e que independente da formação que os docentes tenham (em educação ou bacharéis), a ética é um valor imensurável. Ao mesmo tempo, pode-se ponderar que, pelas dificuldades enfrentadas em sala de aula, haja de forma normal esses pensamentos, acreditando serem eficazes as realizações de formações e orientações.

Esses elementos também foram citados pelos participantes ao mencionarem que ações consideram relevantes: informações prévias sobre quem serão os ingressantes no curso, participação dos docentes em cursos de Libras, consultas ao Núcleo de Acessibilidade e acessibilidade em toda a Universidade.

No nosso curso nós pensamos é que no primeiro momento esse aluno sem nenhuma demanda ou atendimento especial ela vai ter as mesmas condições que os demais alunos ingressantes pelas outras Cotas, o que nós estamos atentos é no sentido de observar alguma dificuldade que nós entendemos que não está solucionada durante a disciplina pelo próprio docente [...] (C1).

De repente já nas férias, quando a Universidade soubesse, quando tivesse a confirmação da vaga, já tem que ser comunicado, de repente os professores que vão receber esse estudante deveriam ser chamados para

uma conversa, ver o que vai precisar, como que nós devemos agir com eles, cuidados que precisamos ter ou cuidado algum [...] (C3).

[...] não foi feito ainda, dos colegas fazerem Libras para se comunicarem melhor, os professores também serem qualificados em Libras, mostrar aos professores como elaborar uma avaliação para esses alunos. Na nossa cabeça de professor não passa que eu vou fazer uma avaliação diferenciada, na minha cabeça eu vou estar abrindo brechas para ele se acomodar, e não é isso, eu preciso tratar ele como os outros e não estar excluindo ele. A prova não pode ser a mesma para todos, e conversando com o Núcleo de Acessibilidade é possível fazer outras avaliações diferenciadas, a forma de se expressar é diferente (C4).

Na UFSM os avaliadores do MEC nos elogiaram porque aqui há uma preocupação e um apoio que nas outras Instituições não tem, com o passar do tempo vai adquirindo uma habilidade. Aqui eu me sinto seguro quando chega um aluno. Há um problema ainda na UFSM com relação à estrutura, a própria questão dos livros dos alunos com deficiência visual, esse é um problema [...] eu acho que nós precisamos comprar essa briga e a Universidade como um todo resolver, com equipamentos, programas, auxiliando (C6).

Eu acho que poderia ter mais alguma coisa junto aos docentes, que pudessem trazer como é receber esse aluno, qual o tipo de dificuldade que poderá ter, relatar essas demandas que o aluno cego, o aluno cadeirante, um aluno surdo, um aluno com problemas de deficiência mais cognitiva, ou que tenha tipos de transtorno porque nós não sabemos [...]. Eu acho que talvez algumas ações assim, nessa formação pedagógica, didática, de como adaptar uma aula quando eu tenho um aluno com determinada deficiência, porque é cada vez mais comum isso (C8).

Eu acho que o centro deveria ter a mínima informação de acessibilidade para o professor que irá ministrar, porque a noção que nos dá é de que é muita areia para o seu caminhãozinho e acho que cada centro deveria ter conscientização de que o centro tem que ter acessibilidade (C12).

Normalmente eu tenho uma forma de ministrar, [...] estratégias que eu utilizo nas cadeiras, uma delas a questão do humor, eu acho que isso é um fator de motivação e então eu acho que é uma estratégia eficiente para motivar o aluno, fazer o aluno participar e ser flexível com relação a questão da frequência [...] e uma outra estratégia que eu acho importante, que eu gosto muito de utilizar é repetir determinados conteúdos, determinados conceitos, e algumas atividades que buscam não somente repetir o que foi mencionado, então eu acho que são estratégias eficientes para tornar a aprendizagem melhor para todos (P3).

As colocações de C4 são muito interessantes, ele retrata em um exemplo quais as impressões que os professores têm em relação às avaliações

diferenciadas, e acrescenta-se a importância que ele, enquanto coordenador, tem em esclarecer as visões distorcidas em torno da inclusão e das adaptações.

Isso retrata a falta de preparação que os coordenadores e professores tem com relação aos estudantes que ingressam pelas Cotas B, e a Universidade precisa ofertar uma estrutura de formação continuada.

Para finalizar as questões desta categoria, frisa-se os dizeres de C5 ao exemplificar que a questão não é de ser fácil ou difícil ao professor, mas “[...] que faz parte do desafio de nós saber que nem todos os semestres são iguais, porque é fácil ter os mesmos conteúdos em todos os semestres, mas quando surgem exige uma boa dedicação [...]”. A docência também exige cuidado, competências e habilidades profissionais, assim como os cursos que os estudantes optam por cursar.

Tabela 5: Escala de notação das respostas favoráveis e desfavoráveis dos Coordenadores.

Coordenadores	CATEGORIAS					
	Frequência com que aparecem nas respostas dos coordenadores					
	Favorável			Desfavorável		
	+3	+2	+1	0	-1	-2
	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5	
C1	+3	-1	+3	+2	+2	
C2	-2	+1	+2	+2	+2	
C3	+1	-3	-1	+2	+1	
C4	+2	+1	+2	+2	+2	
C5	+1	+2	+2	+2	+1	
C6	+1	+1	+2	-1	+2	
C7	+1	-3	-3	-1	-3	
C8	+2	+2	+2	+2	+2	
C9	-1	+1	+2	+2	0	
C10	-3	-2	-3	+2	-1	
C11	-1	+2	+1	+1	-2	
C12	+2	-1	-1	+2	+2	

FONTE: Elaborada pela autora da Dissertação.

Tabela 6: Escala de notação das respostas favoráveis e desfavoráveis dos Professores.

		CATEGORIAS						
		Frequência com que aparecem nas respostas dos professores						
		Favorável			Desfavorável			
		+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
Coordenadores		Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5		
	P1	-3	-3	-1	-1	-3		
	P2	-2	+2	-3	-3	+1		
	P3	+1	+2	+2	+2	+3		
	P4	-1	+2	0	-3	+2		
	P5	-3	+1	0	+2	+2		
	P6	-3	-3	0	-3	+1		
	P7	+2	+1	+2	+1	+1		
	P8	+1	+1	+2	-1	+2		

FONTE: Elaborada pela autora da Dissertação.

As análises de notações das respostas favoráveis e desfavoráveis (Tabela 5 e 6) foram realizadas a partir da Técnica de análise de atitudes (BARDIN, 2011), já mencionadas no capítulo sobre o método, apresentadas as respostas por categorias e participante. Essa análise permite visualizar as variações nas respostas de forma individual sobre cada categoria e o que predominou no participante em todas as categorias, sendo possível, ainda, uma análise horizontal em que se focaliza o sujeito da pesquisa, uma análise vertical sobre a categoria, e global, ou transversalizada sobre sujeito-categoria.

As respostas dos participantes em cada categoria foram avaliadas e organizadas de acordo com o nível de favoritismo e desfavoritismo, variando entre as notações de qualificadores (0, 1, 2, 3) e a intensidade com que explicitaram nas respostas (+ ou -). Uma intensidade forte (+ ou -) 3 indicada pelo uso de verbos “ser” ou “ter” e de advérbios como “absolutamente”, “definitivamente”. Intensidade média (+ ou -) 2 marcada por verbos que indicam o provável, o parcial, o crescimento. Uma intensidade fraca (+ ou -) 1 é caracterizada por uma relação hipotética, ou pela presença de advérbios “ligeiramente”, “ocasionalmente” e o 0 quando a resposta for neutra.

CONCLUSÃO

Aprender e ensinar os conteúdos da parte formal do currículo pode não ser o mais importante quando se pretende formar alguém. O currículo está diretamente relacionado com a qualidade de ensino e é importante que seja aberto e flexível, envolvendo o estudante como as partes que constroem o espaço educacional e com a relação ensinar e aprender.

Logo, com o intento de direcionar essas proposições ao Ensino Superior de forma que a pesquisa pudesse estabelecer critérios que mantivessem a veracidade e fidedignidade dos resultados e, ainda, garantissem que fossem cumpridas no tempo determinado, foi possível identificar, junto ao Núcleo de Acessibilidade que os cursos pertencentes ao CCSH são os que têm o maior quantitativo expressivo de matrícula de estudantes ingressantes pela Cota B, que já foram apresentados no decorrer da pesquisa.

Com isso, teve-se como objetivo geral e motivador da pesquisa conhecer como ocorrem os processos de (re) conhecimento e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação com o intuito de contribuir com a aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes.

Por meio das entrevistas e análise das respostas dos coordenadores e professores, concluiu-se que as informações sobre os estudantes que ingressam pela Cota B foram obtidas por meio de diferentes setores da Instituição. Ainda há alguns coordenadores de curso que não sabiam que tinham/tiveram estudantes dessa Cota. Da mesma forma que há falta de comunicação antecipada com a maioria dos professores se terão estudantes público-alvo da Educação Especial, como já vistas as respostas nas entrevistas, em que ficam sabendo no momento da aula, prejudicando o processo de inclusão do estudante.

Essas incompatibilidades de informações e/ou a falta delas prejudica o (re) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial, pois o estudante ingressa sem que o curso esteja preparado para recebê-lo, e os professores da mesma forma.

Os processos de (re) conhecimentos exigem recursos específicos e a falta de comunicação gera dificuldades para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem desses sujeitos, que, em muitos casos, requerem tecnologias e

suportes de acessibilidade. Os processos de comunicação ocorrem na maior parte dos contextos organizacionais complexos, haja vista que envolvem níveis de compreensão, atenção e interesse sobre o tema/fato/assunto a ser comunicado.

Desse modo e embora seja apontada a falta de comunicação, sabe-se que o processo não é unilateral, o emissor e o receptor devem estar em sintonia, de forma que se efetive o processo de comunicação.

Com relação ao objetivo de reconhecer nas ações como está estabelecido o processo de permanência e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, desfecha-se que os cursos não desenvolvem nenhuma ação específica direcionada aos estudantes que ingressam pela Cota B, não há registros de ações de adaptações curriculares voltadas ao processo de permanência e conclusão.

Mas desenvolvem atividades em duplas, grupos ou utilizam recursos como slides, vídeos direcionados a todos os estudantes e que podem não ser suficientes para alguns casos. Vários fatores influenciam para isso: falta de regularidade de ingresso dos estudantes ingressantes pela Cota B, inexistência de conhecimentos sobre o que seriam estas ações, ou seja, falta de um olhar de (re) conhecimento sobre os estudantes que estão imersos em um ambiente com as mesmas cobranças, sem adaptações que atendam suas dificuldades de maneira igualitária e a necessidade de disponibilizar espaços de formação docente, reflexões sobre a prática.

Quanto ao objetivo de descrever as condições e mecanismos práticos para serem desenvolvidos no Centro de Ensino para promover a inclusão dos estudantes, também foi revelado que as ações e mecanismos práticos desenvolvidos surgem na sala de aula, no momento em que recebem os estudantes. Na maioria dos casos, são avaliações diferenciadas (com gravações, oral, fonte ampliada, salvo no pen driver), apoio na intérprete, sentar na frente, utilização de recursos em sala de aula, como vídeos para facilitar a fixação dos conteúdos, utilização do ambiente virtual de aprendizagem- *Moodle*, questões de facilitação de acesso como sala de aula, rampas. Ou seja, mais uma vez há a imprevisibilidade de se mudar no momento que estão com os estudantes, não há nada específico direcionado aos estudantes com deficiência, por acreditarem que nunca foram necessárias adaptações.

As maiores ocorrências de adaptações registradas são de flexibilizações nas metodologias de ensino utilizadas em sala de aula e adaptações de pequeno porte em relação às provas. Prevalece a ideia de que não há facilitação nesses casos, ou

seja, o estudante somente é aprovado se demonstrar o conhecimento exigido para a disciplina. Essa compreensão decorre do fato de haver um entendimento de que avaliar de forma diferente é sinônimo de facilitar o processo. Essa visão em relação a estas adaptações resulta na impossibilidade de mudar e colocar em prática os preceitos inclusivos.

Com relação ao objetivo de verificar, nas Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e no Projeto Político Pedagógico dos Cursos, a regulamentação da Terminalidade Específica na matriz curricular dos cursos de graduação, acrescentando-se as adaptações curriculares e flexibilizações, conclui-se que não há nada registrado sobre essas ações, mas conversas delineadas durante a pesquisa provocaram questionamentos, na qual afirmaram que irão levar essas questões para as reuniões com departamentos, revelando comprometimento com essas ações.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares e o PPP dos cursos seguem legislações Federais e documentos da Instituição, apontando a importância de centrar as discussões sobre o currículo e suas interligações.

Nenhum dos participantes conhecem a Terminalidade Específica, tão pouco há registros dela no PPP, porém a partir dos diálogos e esclarecimentos estabelecidos sobre seus objetivos e funcionalidade, conclui-se que há possibilidade de desenvolver a Terminalidade Específica nos cursos e na Universidade.

Por fim, registra-se que os processos de (re) conhecimento ocorrem de forma específica em cada realidade. Cada Curso se organiza a partir de suas experiências, casos de estudantes e atuação da gestão. A falta de informações, orientações, ações e recursos direcionados aos estudantes público-alvo da Educação Especial geram as dificuldades de aprendizagem, insegurança, despreparo, evasão e repetência.

O foco no ensino dos conteúdos é forte, por isso que as pesquisas sobre o campo do Ensino Superior precisam cada vez mais centralizar-se sobre o currículo e sobre ações que possibilitem a permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes ingressantes pela Cota B, institucionalizando a Terminalidade Específica como possibilidade de prosseguimento e conclusão dos estudos para aqueles que estejam enfrentando muitas dificuldades na trajetória na Universidade.

Para isso, investir na formação docente pode ser um caminho, posto que

muitos participantes evidenciaram essa necessidade e disposição para tal empreendimento.

Firma-se que o (des) necessário está presente nas práticas. Ficou claro com as discussões na última categoria, quando alguns participantes relatam que os estudantes deveriam verificar em quais cursos que suas capacidades estão adequadas, podendo-se concluir que as flexibilizações e adaptações empenhadas pautadas nessas premissas são feitas devido às obrigatoriedades.

Por fim, acrescenta-se que o **(re) conhecimento** de mundos, contextos, eventos, fenômenos, pessoas diferentes mostra ser uma prática **necessária**, quando se evidencia que o processo de ensino-aprendizagem reduz-se ao ensino de conteúdos, e a produção do conhecimento só ocorre em meio ao desafio de valer-se para uma realidade e fazer sentido para os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Renata A. Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2010, São Carlos/RS. **Anais...** São Carlos/RS: Universidade Federal de São Carlos, 2010. p. 832-849.
- ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUCHAMP, Jeanete. (Org.). **Indagações sobre o currículo.** Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 2 jun. 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** MEC. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** MEC/SEESP. Brasília, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 12 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Cartilha 5.** MEC/SEESP. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Cartilha 6.** MEC/SEESP. Brasília, 2000.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Ministério da Educação,**

CNE/CEB, 11 set. 2001a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEEP, 2001b.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CNE/CP**, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 1 jul.2015.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 17 jan. 2015.

BRASIL. Deliberação CEE nº 68/2007. Conselho Estadual de Educação. Conselho de Educação Básica. Fixa normas para a Educação de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais no sistema estadual de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/deliber_68_07.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Portaria Conjunta CENP/COGSP/ CEI, de 6 de julho de 2009. Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2009. Disponível em: <http://www.dersv.com/portaria_conjunta_terminalidade_escolar.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 3 abr. 2015.

BRASIL. Resolução nº196/96 versão 2012. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Comissão nacional de ética em pesquisa**, Brasília, DF, 2012a.

Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_ver_sao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/12. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **MEC/ CNE**, 9 maio. 2012b. Disponível em:

<<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Parecer-11-12-HOMOLOGADO-diretrizes-EPTNM.pdf>>.

Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2013. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de Terminalidade Específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). **MEC**, Brasília, DF, 31 jan. 2013a.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449:ceb-2013&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESU, 2013b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817>.

Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Resolução nº 102/2013, de 16 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a aprovação das Diretrizes de Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS. **MEC/CNE**, 16 dez. 2013c. Disponível em:

<<http://www.ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2014/07/janeiro-resolucoes/resolucao102.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília: DF, 2013d.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 5/2014. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific. **MEC/STE**, Brasília, DF, 2014.

Disponível em: <<http://www.sinepe-mg.org.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 8 jul. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. MEC, 2016a.

BRASIL. **A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil**. MEC/SECADI/DPEE: Brasília, 2016b.

CADER-NASCIMENTO, Fatima A. A. A.; COSTA, Maria P. R. Procedimento de intervenção com surdocego total na mediação da leitura. In.: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII., 2013,

Londrina/PR. **Anais...** Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 3580-3586.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, Marigeli P. et al. Educação inclusiva no Ensino Superior: o fazer pedagógico diante das novas perspectivas conjunturais. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2010, São Carlos/RS. **Anais...** São Carlos/RS: Universidade Federal de São Carlos, 2010. p. 1971- 1985.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**: Currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Ed. Básica, 2008.

FERNANDES, Edicléa M. et al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilização e Adaptação Curricular**: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos? Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>>. Acesso em: 8 jun.2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Os sete saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com Necessidades Educacionais Especiais e a formação docente. In.: FREITAS, Soraia Napoleão. (Org.). **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2008.

GARCIA, Rosalba M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da S. G. de. **Adaptação Curricular**. Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003, Cnotinfor: Portugal. Disponível em: <http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D. O papel da universidade frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva. **Rev. Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Ed. 29, Dez., 2004. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=409>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Ed. Básica, 2008.

GOMES, Pedro Gilberto. A Universidade como lugar de formação ou como reinventar a universidade? In.: ISAIA, Silvia Maria de A. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

GREGORIS, Marcia R. **Parâmetros curriculares Nacionais: adaptações curriculares- visão da equipe escolar no Ensino Fundamental I do município de Barueri**. 2009. 125p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de A. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**. Volume 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. MEC/IFF. **Minuta propositiva para avaliação da Terminalidade Específica para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**, Santa Maria, 2013.

LAVARDA, Eliane S. **O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM**. 2014. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da Deficiência Mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Solange R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** 2009. 181p. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LORENSI, Vanise Mello. **A inclusão educacional e Educação Superior: Realidade e Perspectivas na Educação à Distância.** 2014. 212p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MACÊDO, Cláudia R. S. et al. Incursões acerca da escolarização de um estudante com síndrome de down: o desafio de (re) pensar a prática pedagógica. In.: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII., 2013, Londrina/PR. **Anais...** Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 596-612.

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

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987, p.9 – 29.

MOREIRA, Flávio B.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. [s.l.]: Instituto Piaget, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os setes saberes e outros ensaios.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVA, Diana V. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito.** 2011. 246p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Kátia da S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. **O currículo da classe hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul**. 2012. 159p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PAULINO, Ana L. S.; TOYODA, Cristina Y. Molécula de DNA adaptada para alunos com deficiência visual: elaboração, aplicação e avaliação de recurso didático. In.: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII., 2013, Londrina/PR. **Anais...** Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 1731-1744.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRAGLIA, Izabel C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PINTO, Veridiane. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 2011. 145p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

PIRES, Thereza S. J. **Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular**. 2013. 129p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

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

REGIG, Annie Gomes. Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. **Educação Especial e Inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. São Paulo: Salamandra, 2003.

RODRIGUES, R. V.; RODRIGUES, S. R.; FERNANDES, E. M. Oficinas de Acessibilidade ao Currículo: pensando na inclusão da diversidade. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2010, São Carlos/RS. **Anais...** São Carlos/RS: Universidade Federal de São Carlos, 2010. p. 6916-6927.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6.ed.rev. Campinas: Autores Associados,

2010.

SCHERER, Renata P. **Cada um aprende de um jeito**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação), Unidade Acadêmica de Pesquisa em Pós-Graduação- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILUK, Ana Cláudia P.; PAVÃO, Silvia M. de O. **Portifólios de materiais didáticos e pedagógicos para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Ed.pE.com, 2015.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9º reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Osni O. N. **Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do Ensino Público regular**: mapeando a realidade de Feira de Santana. 2012. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca (Orgs.). **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento. Nº 1. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Rev. Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, Jan/Jun, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico da UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2000. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 4 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 011**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/res011_2007.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto de Criação da Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins/RS**. Santa Maria: UFSM, 2008. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 4 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estatuto da UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 4 set. 2015.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Santa Maria: UFSM, 2011-2015. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 4 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual de Ações Educacionais (Ânima / Acessibilidade)**. Santa Maria: UFSM, 2014. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/relatorio%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 2 set. de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº033/2015**. Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/documentos/index.html?action=downloadArquivoIn dexado&idArquivo=4465>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

VALERA, Juliessa R. **A deficiência intelectual e a adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Centro de Ciências e Letras- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

VITA, Aínda C. **Análise instrumental de uma maquete tátil para a aprendizagem de probabilidade por alunos cegos**. 2012. 240p. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANEXOS

ANEXO A- MINUTA PROPOSITIVA PARA A AVALIAÇÃO DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS ESPECÍFICAS.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO



MINUTA PROPOSITIVA PARA AVALIAÇÃO DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

PREÂMBULO

Embasado na Constituição Federal de 1988; no Parecer CNE-CEB-nº17/01 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e considerando:

.. “o direito à certificação de Terminalidade Escolar Específica, assegurado pela Lei nº 9394/96 (LDB) em seu inciso II do artigo 59, a alunos com necessidades educacionais especiais, (deficientes), que demonstram não terem se apropriado das competências e habilidades básicas exigidas para a conclusão desse nível de ensino, ou com altas habilidades/superdotados, de proporcionar um programa para a aceleração e conclusão em menor tempo”.

Art. 1º Entende-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de determinada disciplina do ensino médio, técnico, bacharelado, tecnológico e licenciaturas, expedida pelo Campus, aos estudantes com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de deficiência, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares adaptados e estabelecidos pela Disciplina.

Parágrafo único - Fazem jus à certificação, os estudantes com necessidades educacionais especiais, na área da deficiência auditiva, visual, múltipla, físico-motora, intelectual que demandam apoio constante de leve, média e alta intensidade, inclusive para gerir sua vida e que demonstram não terem se apropriado das competências e habilidades básicas fixadas para determinada disciplina.

Art. 2º Atendidos os quesitos do artigo anterior, a expedição do termo de terminalidade escolar específica somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados, com parecer da Equipe Pedagógica da Instituição e da equipe do NAPNE, devendo se constituir em um acervo de documentação individual do estudante que deverá contar com um relatório circunstanciado e com os seguintes documentos:

I - conjunto dos dados individuais do estudante, acompanhados das fichas de observação periódica e contínua realizada pelo professor da disciplina, dos registros feitos pelo atendimento no Serviço de Apoio Pedagógico e Psicológico, do coordenador de área ou curso e dos registros do serviço de apoio do NAPNE, na conformidade do roteiro objeto do Anexo I do presente regulamento;

II - cópia da avaliação das habilidades e competências atingidas pelo estudante nas diversas áreas do conhecimento, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico.

III - histórico escolar do estudante, na conformidade das normas estabelecidas para o registro do rendimento escolar, estabelecidas pela Diretoria de Ensino do campus,



contendo no campo de Observações a seguinte ressalva: “Este Histórico Escolar somente terá validade se acompanhado da Avaliação Pedagógica”.

III - cópia do termo de certificado de terminalidade escolar específica - anexo II do presente regulamento;

IV - registro do encaminhamento proposto ao estudante, à vista das alternativas regionais educacionais existentes, passíveis de ampliarem suas possibilidades de inclusão social e produtiva - item 6 do anexo I deste regulamento.

V - parecer favorável pelo Diretor de Ensino de cada campus.

Art. 3º O Certificado de Terminalidade Escolar Específica do Ensino Médio, Técnico, Bacharelado, Tecnológico e Licenciaturas somente poderá ser expedido ao estudante com necessidades educacionais especiais, através de comprovação de suas limitações pela avaliação pedagógica, psicológica e médica ou nos casos de AH/SD aceleração dos estudos.

Art. 4º Caberá ao professor de cada disciplina, sem prejuízo das respectivas funções docentes e, apoiado nos documentos fornecidos pela equipe escolar:

I - elaborar o relatório individual com dados do estudante e de acordo com o inciso I do artigo 2º do presente regulamento;

II - participar do Conselho de Classe/Série ou do Conselho de Colegiado, quando convocados para análise do relatório, acompanhado de parecer final, e fornecer informações detalhadas, se necessário, sobre o processo de ensino e aprendizagem do referido estudante.

Art. 5º Caberá ao professor (ou professores) da classe regular em que o estudante se encontra matriculado trabalhar com a **flexibilização curricular e metodologias didático-pedagógicas adaptadas** à necessidade do estudante, e a partir deste processo de ensino-aprendizagem, realizar uma **avaliação pedagógica** descritiva das **habilidades** e competências desenvolvidas pelo estudante, de forma ampla, contínua, gradual, dinâmica e cooperativa, emitindo parecer específico, na conformidade do contido no Regimento Escolar.

I - A **verificação do rendimento escolar** é feita de forma **diversificada e sob um olhar reflexivo** dos envolvidos no processo, uma vez que esta pode acontecer através de **provas escritas e/ou orais, trabalhos de pesquisa, seminários, exercícios, aulas práticas, auto-avaliações e outros**, a fim de atender às peculiaridades do conhecimento envolvido nos elementos curriculares e **às condições individuais e singulares do estudante**, oportunizando a expressão de concepções e representações construídas ao longo de suas experiências escolares e de vida (Art. 4º Regulamento Avaliação do IF Farroupilha).

Art. 6º Caberá ao Diretor de Ensino do Campus:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO



I - designar comissão composta pelo NAPNE, Apoio psico-pedagógico e coordenador do curso freqüentado pelo aluno, para analisar e emitir parecer sobre o relatório final, que expresse o **processo de aprendizagem desenvolvido pelo estudante** indicado para Terminalidade Escolar Específica.

II - emitir histórico escolar de acordo com a legislação vigente e do Certificado de Terminalidade Escolar Específica;

III - cuidar que a documentação referente à concessão da Terminalidade Escolar Específica permaneça à disposição da família do estudante, para os encaminhamentos que se fizerem necessários;

IV - fornecer orientação às famílias para encaminhamento do formando ao mundo do trabalho visando sua efetiva inserção na sociedade local e como direitos de cidadania.

Art. 7º Caberá a Assessoria de Ações Inclusivas da Reitoria:

I - orientar o Campus quanto ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação do estudante, para expedição do Certificado de Terminalidade Escolar Específica.

II - analisar e visar toda documentação referente à vida escolar do estudante, para concessão do Certificado de Terminalidade Escolar Específica.

Art. 8º As situações não previstas no presente Regulamento serão analisadas por um grupo de trabalho constituído por representantes da Diretoria de Ensino, NAPNE, Pró Reitoria de Ensino do Instituto Federal Farroupilha.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO



ANEXO I

**ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE
AVALIAÇÃO DESCRITIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS**

Nome do aluno:
Curso:
Disciplina:
Professor:
Semestre:
Data:

Durante este semestre letivo os objetivos da disciplina contemplaram:

-
Para o estudante com necessidades educacionais especiais (PODE COLOCAR O NOME DO ALUNO), considerando suas especificidades de aprendizagem, os objetivos priorizados e conteúdos trabalhados foram:

-
A proposta pedagógica desenvolvida com o aluno também sofreu algumas adaptações, como as de objetivos e conteúdos já acima citadas, foram também adaptadas a abordagem metodológica das aulas e atividades oferecidas ao aluno. Além do apoio oferecido em sala de aula, o estudante teve semanalmente um horário específico de trabalho extraclasse sobre a disciplina para potencializar seu desenvolvimento (CASO O ALUNO TENHA TIDO UM HORÁRIO DE APOIO ESPECIFICO EXTRACLASSE).

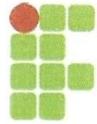
Em relação à metodologia das aulas e às atividades proporcionadas ao aluno, em sala de aula desenvolveu-se:

-
Nas aulas de apoio desenvolveu-se (CASO ESSAS AULAS TENHAM ACONTECIDO):

-
A partir do trabalho desenvolvido, observou-se que o aluno possui facilidade, habilidade, bom desempenho em/para (DESTACAR ASPECTOS POSITIVOS DO ALUNO TANTO NO QUE TANGE QUESTÕES INTERPESSOAIS COMO DO DESENVOLVIMENTO NA DISCIPLINA).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO



Verificou-se também que o aluno apresenta dificuldades em/para (DESTACAR DIFICULDADES TANTO NO QUE TANGE ASPECTOS INTERPESSOAIS COMO DO DESENVOLVIMENTO NA DISCIPLINA):

-

Diante disso, os critérios de avaliação do aluno são: _____

_____. Com base
neles considero que o estudante

Assinatura do Professor

ORIENTAÇÕES:

Apresentar aqui suas considerações sobre o desenvolvimento do aluno, expondo se ele atingiu os objetivos estabelecidos ou não e por que, e um valor quantitativo para o registro do aproveitamento do aluno no setor de registros acadêmicos- SRA.

No último semestre do ano letivo colocar na avaliação ainda, se o aluno APROVOU OU REPROVOU NA DISCIPLINA NO SEMESTRE, A NOTA DO EXAME, SE TIVER, E A MÉDIA FINAL.

Na avaliação é importante considerar as especificidades do aluno e todo o processo de ensino-aprendizagem com ele desenvolvido. Neste espaço você pode apresentar aspectos que julgue importante serem utilizados para promoção do desenvolvimento do aluno.

No último semestre do ano letivo, CASO O ALUNO REPROVAR, COLOCAR NA AVALIAÇÃO QUE: “Julgasse importante a este aluno a realização uma adaptação significativa de temporalidade e, diante disso, o aluno permanecerá em 2013 nesta disciplina, no primeiro ano do curso Técnico em Informática- Integrado.”.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO



ANEXO II

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DESCRITIVA
REGISTROS DE HABILIDADES e COMPETÊNCIAS
TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Lei Federal nº 9.394/96 (Artigo 59, Inciso II)

Resolução XXXXXX ver a do Instituto

Identificação do aluno

Nome: _____

Registro do aluno: _____

Idade: _____

Série de origem: _____

Identificação do(s) professor(es) do ensino comum

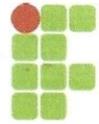
Nome do (s) professor (es): _____

HABILIDADES e COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS PELO ALUNO EM TODAS AS ÁREAS
DO CURRÍCULO

Obs.: Essa descrição deverá ser sucinta e obedecendo a seqüência das disciplinas.
Assinaturas:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO



ANEXO III

CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA

O Diretor do Instituto Federal Farroupilha Campus _____ de acordo com o inciso VII do artigo 24, inciso II do artigo 59 da Lei 9.394/96 e XXXXXXXXLei do Instituto, certifica que _____ RG nº _____, nascido em ____/____/____, concluiu a ____ série em regime de Terminalidade Específica no ano letivo de _____.

Cidade,
Diretor (carimbo com RG)
HISTÓRICO ESCOLAR

Este Histórico só tem validade acompanhado da avaliação pedagógica descritiva do aluno.
(Informação a ser inserida no campo Observação do histórico escolar)

Santa Maria, XX de XXXXXX de XXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado
Pesquisador Responsável: Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Contato: silviamariapavao@gmail.com. Fone: 55- 3220 8023, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155,
Camobi, CEP: 97105-970 Santa Maria – RS.

Título do projeto: O (re) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: Adaptações Curriculares (des) necessárias.

Pesquisador (es) responsável (is): Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

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

Telefone para contato: (55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria - RS

Eu, Mariane Carloto da Silva, responsável pela pesquisa “O (re) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: Adaptações Curriculares (des) necessárias” o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Justificativas do estudo: O projeto de pesquisa que se propõe desenvolver surgiu a partir de indagações referente ao acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade. Entende-se que a inclusão dos estudantes não se concretiza apenas com as garantias de acesso e permanência, mas necessita de Ações e adaptações curriculares que favoreçam a formação acadêmica. Sendo assim, esse projeto poderá contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre a temática em prol de melhores condições de aprendizagem dos estudantes.

Objetivo geral da pesquisa: Conhecer como ocorrem os processos de (re) conhecimento e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação com vistas a contribuir com a aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Objetivos específicos: Identificar na UFSM quantos estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados; Reconhecer, nas Ações de Permanência realizadas em cada Centro de Ensino, como está estabelecido o processo de permanência e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial; Descrever as condições e mecanismos práticos desenvolvidos em cada Centro de Ensino para promover a inclusão dos alunos; Verificar, junto aos coordenadores dos cursos, a regulamentação da Terminalidade Específica na matriz curricular dos cursos de graduação.

Procedimentos do Estudo: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

Como será feita a pesquisa: A pesquisa será realizada com os coordenadores dos cursos do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) que aceitarem participar da pesquisa, assim como com os professores que ministram as disciplinas com índice de evasão/repetência dos estudantes público-alvo da Educação Especial ingressos na Universidade. O Centro de Ensino foi escolhido por meio de um levantamento junto ao Núcleo de Acessibilidade da referida Universidade. Para a coleta de dados será realizada leituras de documentos orientadores das ações da Universidade e Nacionais, uma entrevista semiestruturada aos coordenadores dos cursos de graduação pertencentes ao CCSH e professores das disciplinas. Com os dados coletados será realizada uma análise que possibilitará chegar às conclusões do estudo e elaborar a Dissertação de Mestrado. Os resultados serão expostos aos participantes da pesquisa por meio de um documento.

Gravação em áudio: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio, ressalta-se que será gravada apenas a voz e não a imagem do participante. As gravações serão ouvidas por mim e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

Riscos: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado. Estima-se que os riscos projetados para os participantes da pesquisa, podem estar relacionados a algum constrangimento que por ventura ocorra com a pergunta realizada. Assim salienta-se que a pesquisadora estará atenta a estas possibilidades buscando sanar quaisquer dúvidas e contornar as situações que poderão surgir, com argumentos fundamentados nas teorias estudadas ao longo do estudo.

Observação do setor de atendimento: Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, quando solicitado, você terá um acompanhamento e assistência prestada pela pesquisadora que se dará por meio de esclarecimento de qualquer

dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras para complementar a prática, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes. Garante-se também, se solicitado, um acompanhamento ao término da pesquisa, mostrando os resultados e contribuindo com a efetivação de possíveis mudanças.

Benefícios: Sua entrevista contribuirá com a ampliação de conhecimentos acerca da aprendizagem e conclusão do Ensino Superior, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Os benefícios dos participantes em geral em participar da pesquisa estão relacionados a contribuição para a área de educação, no que tange a ampliação de pesquisas e discussões acerca das necessidades e dificuldades encontradas na permanência e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação desta instituição, possibilitará a reformulação ou formulação de novas estratégias para garantir a aprendizagem.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Neste termo e considerando-me livre e esclarecido (a), eu _____, consinto em participar da pesquisa proposta, resguardando à autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “O (re) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: Adaptações Curriculares (des) necessárias.” Eu discuti com a Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

A acadêmica do curso de Mestrado em Educação responsável por este estudo é Mariane Carloto da Silva (telefone para contato: 55-81034492), que está sendo desenvolvido sob a orientação da Professora Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão (e-mail: silviamariapavao@gmail.com).

Data: ____/____/2015.

Assinatura do Pesquisador:_____.

Assinatura do Participante: _____.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009. E-mail:cep.ufsm@gmail.com. Web: www.ufsm.br/cep

APÊNDICE B- ENTREVISTA ABERTA SEMIESTRUTURADA DE COLETA DE DADOS PARA OS COORDENADORES.

Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós- graduação em Educação- Mestrado
Pesquisador Responsável: Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Contato: silviariapavao@gmail.com Fone: (55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155,
Camobi, CEP: 97105-970, Santa Maria – RS

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

- 1- Nome: _____
- 2- Formação Inicial: _____
- 3- Formação em pós-graduação: _____
- 4- Tempo de Formação: _____
- 5- Data que assumiu a coordenação / tempo de atuação: _____

- 6- Curso que coordena: _____

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A ATUAÇÃO ENQUANTO COORDENADOR

7- Enquanto coordenador, como você tem conhecimento sobre os estudantes ingressantes pelas Cotas B?

8- Como ocorre a comunicação e o trabalho entre coordenação e professor ao se referir aos estudantes público-alvo da Educação Especial?

9- Quais ações foram/estão sendo desenvolvidas no curso para favorecer a permanência dos estudantes com deficiência?

10- Quais são a natureza das solicitações advindas dos estudantes público-alvo da Educação Especial e como ocorrem as solicitações?

11- A coordenação possui informações quanto às dificuldades e necessidades dos estudantes, tais como, solicitação de acompanhamento de uma equipe interdisciplinar, recebimento de bolsa, dentre outras?

12- De que forma a coordenação acompanha a trajetória acadêmica dos estudantes: ano de ingresso no curso, semestre atual, carga horária cumprida, disciplinas cursadas...?

13- Quais os tipos de auxílio pedagógico, tecnológico e de acessibilidade o curso oferece para auxiliar a permanência, aprendizagem e conclusão do curso pelos estudantes?

14- Como é previsto na base curricular dos cursos ações/ adaptações curriculares que garantam a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes?

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A ESTRUTURA CURRICULAR

15- Quais são as Políticas Públicas que norteiam a Estrutura Curricular dos cursos?

16- Quais habilidades e competências profissionais objetivam-se nos cursos de graduação pertencentes ao Centro de Ensino?

16-A- No caso do estudante público-alvo da Educação Especial, quais são as habilidades e competências profissionais?

17- O que você conhece sobre a Terminalidade Específica?

18- Como seria possível institucionalizar a Terminalidade Específica nos cursos?

19- De que forma você acredita que a Terminalidade Específica contribui para a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes no curso?

20- Quais ações são necessárias para que o estudante público-alvo da Educação Especial conclua os cursos de graduação deste Centro de Ensino?

APÊNDICE C – ENTREVISTA ABERTA SEMIESTRUTURADA DE COLETA DE DADOS PARA OS DOCENTES.

Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado
Pesquisador Responsável: Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Contato: silviamariapavao@gmail.com Fone: (55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155,
Camobi, CEP: 97105-970, Santa Maria – RS

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

1- Nome: _____

2- Formação Inicial: _____

3- Formação em pós-graduação: _____

4- Tempo de atuação nesta Instituição: _____

5- Em quais cursos que ministra suas aulas: _____

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A ATUAÇÃO ENQUANTO DOCENTE

6- Quantos estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados nas disciplinas que ministra?

7- Como você tem conhecimento sobre os estudantes ingressantes pelas Cotas B?

8- Como ocorre a comunicação e o trabalho entre coordenação e professor ao se referir aos estudantes Público-alvo da Educação Especial?

9- Você utiliza metodologias, recursos nas aulas para favorecer a permanência e aprendizagem dos estudantes? Quais?

10- Como você conhece as necessidades, dificuldades de cada estudante?

11- Qual a natureza das solicitações advindas dos estudantes público-alvo da Educação Especial e como ocorrem as solicitações? (prova ampliada, recursos visuais, flexibilizações nas avaliações...)

12- Quais fatores você acredita que influenciam na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial? O que sugere para sanar as dificuldades?

13- Já precisou ou solicitou acompanhamento junto à coordenação do curso para maiores informações sobre o estudante público-alvo da Educação Especial? Como foi recebido?

14- Você acompanha a trajetória acadêmica dos estudantes: ano de ingresso no curso, semestre atual, carga horária cumprida, disciplinas cursadas...? Como?

15- Como é previsto na sua disciplina flexibilizações/ adaptações curriculares que garantam a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes?

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A ESTRUTURA CURRICULAR

16- Quais são as Políticas Públicas que norteiam a Estrutura Curricular dos cursos?

17- Quais habilidades e competências profissionais almeja formar com sua disciplina?

18- Quais são os principais objetivos da sua disciplina? Como você contempla o estudante público-alvo da Educação Especial?

18-A- Já sentiu necessidade de mudar os objetivos da disciplina para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial?

19- Quais recursos materiais, humanos e tecnológicos você sente que precisa para promover a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

20- O que você conhece sobre a Terminalidade Específica?

21- Como seria possível incorporar a Terminalidade Específica na sua disciplina?

22- De que forma você acredita que a Terminalidade Específica, pode contribuir para a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes na sua disciplina?

23- Quais ações são necessárias para que o estudante público-alvo da Educação Especial mantenha o interesse e assiduidade na sua disciplina?

APÊNDICE D- CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Senhor (a).

Por meio deste documento e em nome da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, eu, **Professora Doutora e Orientadora** _____, apresento a **Mestranda** _____, que desenvolverá a pesquisa “Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias” (Título), no Centro de Ciências Sociais e Humanas - UFSM (Local).

Declaro, para tanto, que a realizadora do presente projeto, **Mestranda** _____, compromete-se a preservar a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Concorda igualmente que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e publicações desenvolvidas do mesmo. Tais informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na **Universidade Federal de Santa Maria**, sala 1116, prédio 67, **por um período de cinco anos**, após a realização da pesquisa, sob minha responsabilidade enquanto orientadora e da Mestranda _____.

Sendo esta a forma legítima e eficaz de apresentação para a apresentação da referida mestranda, antecipada e atenciosamente assino o presente documento.

_____, _____ de _____ de 2015.

Profª Drª _____
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

SIAPE _____