

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Entre sons e silêncios: a orquestração da acessibilidade na Educação Superior

ANDRÉ HENRIQUE DE LIMA

**SÃO CARLOS – SP
DEZEMBRO / 2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Entre sons e silêncios: a orquestração da acessibilidade na Educação Superior

ANDRÉ HENRIQUE DE LIMA

SÃO CARLOS – SP
DEZEMBRO / 2020

Dedico esse trabalho aos integrantes do Grupo de Pesquisa IDEA - Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade!

APRESENTAÇÃO

2016

Essa apresentação, que chamarei de “**pertencimento**”, começa em 2016, depois que fiz um ano de cursinho pré-vestibular como “bolsista” e após mais ou menos um semestre antes da minha entrada na UFSCar. Isso se deu pelo motivo de ver, nessa época, a partida de dois homens de moral, meu avô, Seo Agenor e, meses depois, meu pai, Francisco (esse tinha o sonho de me ver na universidade). Uma semana após o falecimento de meu pai, prestei a prova para entrar na faculdade e, um tempo depois, veio a confirmação do ingresso na UFSCar.

2017

Uma vez na Universidade Federal de São Carlos, ‘a estrada até aqui’ na pesquisa científica se inicia no primeiro semestre de 2017, a partir do momento em que fui convidado pela professora Rosemeire Orlando para o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE_EEs).

Eu não sabia o que era pesquisar e estudar, não conhecia o que era universidade, rotina, caminhos. Mas, de cara, me interessei por entender sobre a inserção do cidadão com deficiência no mercado de trabalho. Não degustei, naquele período, as informações que me deram no grupo de pesquisa e na sala, mas, parafraseando Raul Seixas, são “coisas do pertencimento”.

O processo de pertencimento, então, passa pelo caminhar no fim do segundo semestre de 2017, quando, para mim, foi marcante, em razão da minha sala receber um novo professor, o Leonardo Cabral, que, na época, era o professor que eu mais curti de escutar as aulas, só.

Contudo, conversa vai, conversa vem, e passo a conhecer mais a sua pessoa e suas pesquisas, que convergiam com meus interesses acadêmicos. Então, optei por conversar com ambas as partes, ele e a Profa. Meire Orlando, e fazer meu anseio: ser orientando do professor Léo. Nesta troca de orientação, continuei participando do NEPEDE_EEs, que a Profa. Adriana Garcia, líder do grupo, me incitou a pesquisar sobre Estágio Curricular, quase que sem querer.

2018

Ao longo das férias do início do ano de 2018, comecei a desenvolver a pesquisa sobre a contextualização histórica e legislativa sobre o Estágio Curricular e a Educação Superior.

Seguindo a orientação do Leonardo, aumentei a pesquisa para o Currículo, trabalhando com três frentes, paralelamente a outras. Em Ago/2018, eu e o Léo conseguimos a bolsa PIBIC, consolidando um trabalho feito em menos de um ano, mas, realizado com dedicação e apreço.

2019-2020

Concomitantemente, trabalhamos muito com o Instituto Federal de São Paulo – Campus São Carlos (IFSP-São Carlos), no desenvolvimento do aplicativo “JobSkills”, como parte do projeto “JobSkills: tecnologia de apoio para o acesso de estudantes universitários com deficiências no mercado de trabalho”, financiado pelo programa Universal CNPq, coordenado pelo Leonardo Cabral, em parceria com o Prof. Lucas Bueno e do Matheus Rodrigues, ambos do IFSP-São Carlos, com a minha assistência, da Tereza Villela, da Wanessa Borges e da Inaê Andrade, colegas da área de Educação Especial. Me *importa* vocês terem me oportunizado discutir, com *afeto*, as possibilidades – e registrar os esforços em escrito.

Para finalizar essa apresentação, de nome “**pertencimento**”, digo:

Pertenço à graduação em Educação Especial; **pertenço** à área que estuda tudo que tange a acessibilidade na Educação Superior; **Pertenci** ao Programa Bilíngue, aos alunos que estavam lá e aos ensinamentos dados pelas professoras Júlia, Elaine e Josiane, e pela supervisora Mariana Campos; Obrigado professoras Yeda, Joice, Polyane e colegas do Residência Pedagógica, com vocês o fim da trilha foi mais intenso e coeso;

Sou grato à: Profa. Cariza Spinazola e profa. Rita Landin, pela parcialidade na escrita da produção “PIBID da Educação Especial - Coensino e Tecnologias Instrucionais em uma sequência didática para o ensino do Sistema Solar”; Valeu Jairo Maurano pela parceria comigo e com o Léo para escrever “Quando a pessoa com deficiência ressignifica a Educação Superior: das concepções às políticas e práticas de gestão institucional”;

Pertenço ao Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (GP-IDEA/CNPq), no meu coração sempre seremos, seja como for, uma *Bat-family*; Obrigado GP-FOREESP! Pelo espaço sempre aberto; Valeu licenciatura em Educação Especial, desde a sua secretaria composta pela Beth, Adriana, Mari e Vanessa, aos docentes em geral e aos estudantes de todos os anos que eu tive o contato, em especial minha sala, do ano 017.

Prof. Ubiratan e Profa. Rosalina, um enorme obrigado pelos *feedbacks* e oportunidades. Os esforços individuais e coletivos valeram, demais.

Agradeço à agência que financiou essa pesquisa, inteiramente, ao longo de dois anos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Pertenço aos meus bons amigos que cheguei a conhecer dentro ou por meio da UFSCar.

Apesar de clichê,
penso que sem vocês
eu pouco iria ser.

Pertenço...

aos, primeiramente, que daqui partiram: minha avó, Salomé; meu tio, Pedrosa; meu tio, Renatão; meu avô, Seo Agenor e; meu pai, Francisco;

ao meu cachorro, o grande Fumaça;
à minha mãe, que sempre esteve ali pra me cuidar,
muitíssimo obrigado dona Lana;
ao meu irmão e sobrinhos, meus guias
(Thiagão, Clara e Francisco);
ao Léo Cabral, um gentil amigo a me orientar.
Rapaz, valeu demais por tudo isso.

Agradeço por ter a minha família: minhas tias, Lí e Má; meu primo, Léo Silva; minha cunhada, Lídia; minha tia de criação, Cristina e; minhas primas de criação, Bianca e Barbara.

De novo, obrigado
aos que estiveram comigo noite e dia
aos que não estão presentes em minha rotina.

Salve pros colegas de classe,
profissionais dos estágios
e meus professores do curso,
aos quais tive longo convívio diário.

Thiago, finalmente cheguei
até a Casa de Aquário.

Pequena Sara, sobrinha e afilhada,
a você dedico as próximas etapas
dessa caminhada.

“(...) os pássaros sempre são as últimas folhas”

– Fabrício Carpinejar

...

RESUMO

A Gestão Democrática nas Instituições Públicas da Educação Superior (IPES), para além da gestão de recursos, prevê a interrelação da gestão pedagógica, do acesso ao currículo, dos espaços, das condutas e interações culturais. Contudo, as IPES tendem, tradicionalmente, a subdividirem e a fragmentarem suas ações, distanciando-se da perspectiva da acessibilidade, a qual incita a interrelação cooperativa de elementos e práticas concretas e alcançáveis. Assim, a presente pesquisa visou identificar, descrever e analisar elementos que (des)compõem a gestão democrática no processo de diferenciação e acessibilidade curricular em cursos da Educação Superior de uma IPES do estado de São Paulo. Trata-se de um estudo de campo, com a participação de estudantes com e sem deficiências, docentes e gestores e, com base em documentos institucionais e da legislação, configura-se como um estudo documental. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e observação, além da identificação e sistematização de documentos. Portanto, é uma pesquisa de cunho qualitativo e abordado à luz da análise de conteúdo. Os resultados do estudo indicaram a (des)construção de concepções sobre deficiências e sobre formação profissional, bem como a identificação de possibilidades práticas e de atitudes positivas. Além disso, os elementos identificados e cooperativamente discutidos junto aos gestores institucionais, gestores de cursos de graduação, docentes e alunato com e sem deficiência, subsidiaram o reconhecimento jurídico e a institucionalização da Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC) na IPES estudada. A presente pesquisa sugere que os desdobramentos que a DAC possibilitará à Educação Superior brasileira deverão ser cuidadosamente analisados, do seu planejamento à transição dos estudantes universitários com deficiências ao mercado de trabalho, envolvendo-se micro, meso, exo, crono e macrocontextos.

Palavras-chave: Educação Especial. Pessoas com deficiências. Currículo. Cooperação. Formação Profissional.

ABSTRACT

Democratic management in Public Institutions of Higher Education (PIHE), beyond to resource management, provides for the interrelation of pedagogical management, access to the curriculum, spaces, conducts and cultural interactions. However, PIHE has traditionally tended to subdivide and fragment their actions, distancing themselves from the perspective of accessibility, which encourages the cooperative interrelation of concrete and achievable elements and practices. Thus, the present research aimed to identify, describe and analyze elements that (make up) the management democracy in the process of curriculum differentiation and accessibility in Education courses of an PIHE in the state of São Paulo. This is a field study, with the participation of students with and without disabilities, teachers and managers and, based on institutional documents and legislation, is configured as a documentary study. The data were collected through interviews and observation, in addition to identification and systematization of documents. Therefore, it is a qualitative research and approached in the light of the analysis of content. The results of the study indicated the (de)construction of conceptions about disabilities and professional training, as well as the identification of practical possibilities and positive attitudes. In addition, the elements identified and cooperatively discussed together with institutional managers, managers of undergraduate courses, teachers and students with and without disabilities, subsidized the legal recognition and institutionalization of the Curricular Differentiation and Accessibility (CDA) in the studied PIHE. The present research suggests that the developments that CDA will make possible for Brazilian Higher Education should be carefully analyzed, from their planning to the transition of university students with disabilities in the labor market, involving micro, meso, exo, chrono and macrocontexts.

Keywords: Special Education. People with disabilities. Curriculum. Cooperation. Professional Training.

LISTA DE ABREVIATURAS

Atividades Práticas Curriculares - APC

Conselho de Graduação - CoG

Conselho universitário - CONSUNI

Curso de Ciências da Vida - CCV

Departamento de atenção à saúde - DeAS

Estágio Curricular Obrigatório - ECO

Grupo de Pesquisa identidades, diferenças, educação e acessibilidade - GP-IDEA

Instituições de Educação Superior - IES

Instituições Públicas de Educação Superior - IPES

Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146) - LBI

Projeto Político Pedagógico - PPC

Pró-reitoria de assuntos comunitários e estudantis - ProAce

Reitoria da Pró-graduação - ProGrad

Recursos Humanos - RH

Scientific Electronic Library Online - SciELO

Termo de compromisso livre e esclarecido - TCLE

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. Documentos (bibliográficos e legislativos) em relação à Educação Currículo e Estágio de pessoas com deficiência no Educação Superior.....	17
QUADRO 02. Levantamento bibliográfico realizado na plataforma <i>Scientific Electronic Library Online</i> sobre gestão democrática na Educação Superior.....	46
QUADRO 03. Conceitos de gestão democrática na Educação Superior.....	49
QUADRO 04. Duração das entrevistas (minutagem).....	55
QUADRO 05. Menção etimológica dos termos cooperar e colaborar.....	59
QUADRO 06. Competências elencadas como fundamentais para um profissional do curso, segundo os participantes desse estudo.....	67
QUADRO 07. Artigos do Estatuto da Pessoa com Deficiência: um respaldo para o alunato com deficiência na Educação Superior.....	71
QUADRO 08. Instrumentos do Curso de Ciências da Vida, disponibilizados para as Atividades Práticas Curriculares.....	81
QUADRO 09. Fatos, Opiniões contrárias e Opiniões favoráveis sobre diferenciação no diploma.....	90

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01. Marcos da década de 1940 em relação à Educação, Ensino Superior, Currículo e Estágio.....	22
FIGURA 02. Marcos da década de 1950 e 1960 em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.....	24
FIGURA 03. Marcos da década de 1970 em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.....	26
FIGURA 04. Marcos da década de 1980 em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.....	28
FIGURA 05. Marcos da década de 1990 em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.....	31
FIGURA 06. Marcos do século XXI em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.....	36
FIGURA 07. Crescimento das escolas de Educação Superior no Brasil até a Reforma Universitária, de 1968.....	37
FIGURA 08. A colaboração na educação.....	60
FIGURA 09. A cooperação na educação.....	60
FIGURA 10. Perspectiva colaborativa e cooperativa: semelhanças e contrastes.....	61
FIGURA 11. Retroalimentação cíclica dos Recursos nas Instituições de Educação Superior...77	77
FIGURA 12. Aluno com deficiência física nas Atividades Práticas Curriculares, segurando instrumentário de metal.....	81
FIGURA 13. Sequência de acontecimentos relacionados ao Agenor colocar a luva na Atividade Prática Curricular.....	83
FIGURA 14. Procedimentos para o discente com deficiência vestir a luva cirúrgica na Atividade Prática Curricular.....	83
FIGURA 15. Fluxograma das etapas de planejamento, desenvolvimento, utilização, gerenciamento e avaliação que ocorreram durante a pesquisa.....	91
FIGURA 16. A operacionalização da Diferenciação e Acessibilidade Curricular.....	94

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
RESUMO	7
LISTA DE ABREVIATURAS	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE FIGURAS	11
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - Educação Superior, Currículo e Estágio Curricular: Contextualizações teóricas, sócio-históricas, políticas e culturais da década de 1940 ao século XXI.....	20
a) Década de 1940.....	20
b) Década de 1950 e 1960.....	22
c) Década de 1970.....	24
d) Década de 1980.....	26
e) Década de 1990.....	28
f) Século XXI.....	31
CAPÍTULO 2 - Contextualização histórica do acesso de minorias sócio-políticas às IPES	37
a) O que as contextualizações, o histórico de políticas públicas e as ressignificações do Educação Superior, Currículo e Estágio Curricular nos dizem?.....	39
i) Deficiência, cidadania e direitos na educação superior: o que é dito antes do século XXI?	39
ii) Deficiência, cidadania e direitos na educação superior: o que é dito no século XXI?	41
iii) Conceitos encontrados durante as décadas estudadas.....	42
CAPÍTULO 3 - Gestão Democrática	45
1.1. Múltiplos olhares sobre a Gestão Democrática na produção científica em Educação e em Educação Especial.....	46
a) Levantamento bibliográfico realizado na plataforma <i>Scientific Electronic Library Online</i> sobre gestão democrática na Educação Superior	46
b) Os desafios na Gestão Democrática na Educação Superior	48
c) Os Conceitos de Gestão Democrática	48
1.2. A Gestão Democrática na Educação Superior sob a perspectiva da acessibilidade	50
2. MÉTODO.....	52
2.1. Tipo de estudo	52
2.2. Caracterização do Contexto da pesquisa.....	52
2.3. Procedimentos éticos da pesquisa	53
2.4. Riscos e Benefícios	53
2.5. Caracterização dos Participantes da pesquisa	54
2.6. Instrumentos de Coleta de Dados.....	55

2.7. Procedimentos de Coleta dos Dados	55
2.8. Procedimentos de Tratamento dos Dados	56
a) As filmagens das Atividades Práticas Curriculares.....	56
b) Os Diários de campo e seus dados	56
2.9. Procedimentos de Análise dos Dados	56
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
3.1. Planejamento	57
3.1.1. Práticas de Acessibilidade.....	58
a) Atitudes e Cultura(s):	58
b) A (des)construção sobre concepções de deficiência e de formação profissional:	64
c) Boas práticas de acessibilidade:	65
3.1.2. Competências	66
a) Competências previstas: O que identificar e analisar durante o planejamento?.....	67
b) O que foi entendido sobre as competências necessárias desse Curso de Ciências da Vida?	68
c) O universitário com deficiência tem as competências ditas como relevantes pelos participantes para fazer as atividades práticas no Curso de Ciências da Vida?	69
3.1.3. Diretrizes Curriculares	70
a) Normativas institucionais e governamentais:.....	71
b) Currículo:	74
c) Projeto de vida do Agenor:.....	75
d) Direcionamento profissional:	75
3.2. Desenvolvimento e Utilização	76
a) Contextualização de Recursos humanos, materiais, tecnológicos, normativos e financeiros ...	76
b) Recursos humanos	78
c) Recursos materiais e tecnológicos.....	80
d) Adequações de recursos: Direitos Humanos ou Privilégios?.....	84
3.3. Gerenciamento	85
3.3.1. Diferenciação dos Tempos e Espaços nas Atividades Práticas Curriculares	86
a) Os tempos na comunicação por meio de <i>e-mails</i> :	86
3.4. (Re)avaliação.....	87
3.5. Diplomação	88
3.5.1. Construindo a Diferenciação e Acessibilidade Curricular na Educação Superior	91
a) Minuta de Ofício: Diferenciação Curricular aprovada por Conselheiros (docentes e gestor) do Curso de Ciências da Vida:	91
b) Diferenciação e Acessibilidade Curricular para pessoas com deficiências na Universidade explorada: da consulta jurídica à sanção	93

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
5. BIBLIOGRAFIA.....	97
ANEXO A – PARECER CONSUBISTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	113
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	114
ANEXO C – PROJETO AUTORIZADO PELA 126ª REUNIÃO DO DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS DA VIDA, COM ANÁLISE E DISCUSSÃO DO TCLE.....	116
ANEXO D – CONSULTA JURÍDICA SOBRE PROPOSTAS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS.....	117
ANEXO E – PROCESSO nº 23112.104468/2019-29.....	120
APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DOS VÍDEOS DAS ATIVIDADES PRÁTICAS CURRICULARES	122
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	123
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: DIÁRIO DE CAMPO	124
APÊNDICE F – Estágio e atividades práticas da Universidade explorada – Ciências Biológicas e da Saúde.....	125
APÊNDICE G – Estágio e atividades práticas da Universidade explorada – Ciências Humanas	126
APÊNDICE H – Estágio e atividades práticas da Universidade explorada – Ciências Exatas e de Tecnologia.....	128
APÊNDICE I – MINUTA DE OFÍCIO	130

INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi realizado, aproximadamente, por mais de três anos, perpassando pelos estudos das áreas dos recursos humanos e normativos e por nuances da orientação acadêmica e profissional de estudantes universitários com deficiências matriculados na Educação Superior. Neste sentido, foram transversais os temas que tangem o planejamento, o desenvolvimento, a utilização, a (primordialmente) gestão e, por fim, a avaliação dos processos e de suas respectivas (re)significações dentro de um ou mais contextos – do universitário à gestão de curso e da universidade ao território (LIMA; CABRAL, 2018; 2019; 2020; CABRAL *et al.*, 2019; CABRAL; MACHADO; LIMA, 2020; LIMA *et al.*, 2020).

A motivação inicial dos autores para a concretização deste TCC foi a variedade dos processos históricos que culminaram em (re)construções sobre o que se é compreendido por democratização do acesso das pessoas com deficiências¹ na Educação Superior brasileira.

Irremediavelmente, essa temática de democratizar o ingresso dos cidadãos com deficiências para as Instituições de Educação Superior – IES, principalmente as públicas, nos provoca alguns questionamentos, como: a) As intenções político-sociais “restringem-se” na garantia de direitos educacionais a esses cidadãos ou a força motriz pode ter sido (e ainda ser) constituída, essencialmente, pela busca em responder a interesses econômicos locais e globais? e; b) A formação de habilidades e competências profissionais de pessoas com deficiências foram (e continuam sendo) submissas a concepções capacitistas² ou é possível identificar uma preocupação em se reconhecer suas diferenças nesse nível de ensino e em sua transição para o mundo do trabalho?

Essas e outras indagações nos transferem a um lugar do qual é possível reconhecermos que estamos nos aproximando de questões que cerceiam a realidade de uma minoria sócio-política³ subposta na condição de marginalização e minimização social que, tradicionalmente,

¹ Na presente pesquisa, consideraremos que as pessoas com deficiências possam ter ou não altas habilidades, superdotação e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Adotaremos, contudo, apenas o termo “pessoas com deficiências”, em atendimento à Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências.

² Capacitismo é uma perspectiva social em que as competências de um certo grupo de pessoas são consideradas inferiores em relação às de outras pessoas. Isso é feito por meio de atitudes preconceituosas. A prerrogativa, nessa perspectiva, é a de que condições adversas às subjugadas como essenciais à luz de uma norma social restringem a pessoa “em desvio” de ser reconhecidamente plena de papéis, assim, hierarquizando-a “(...) em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (GOFFMAN, 1988; BORTOLINI, 2012; MELLO, 2016, p.3266).

³ Sob uma perspectiva antropológica e político-social, faz referência “(...) aos subgrupos marginalizados, ou seja, minimizados socialmente no contexto nacional, podendo, inclusive, constituir uma maioria em termos quantitativos (MORENO, 2009, p.152).

se apresenta em situações de iminente vulnerabilidade e riscos de pobreza (SILVEIRA, 2007; SOUZA; CARNEIRO, 2007; OMOTE, 2008; OCDE, 2010; HAUBEN *et al.*, 2012).

É nesse cenário que urge a necessidade de que diretrizes educacionais comecem a ser conduzidas de modo a atender a diversidade e a promover condições de equidade nos processos de ensino-aprendizagem, no acesso ao currículo e na formação profissional (ÉDLER-CARVALHO, 2004; LIPPE; ALVES; CAMARGO, 2012; EBERSOLD, 2008; 2014).

Contudo, devemos antes compreender o que seja currículo nos dias atuais, sobretudo quando pensamos em reconhecimento das diferenças no âmbito de formação profissional de pessoas com deficiências na Educação Superior brasileira, ainda mais por entendermos que, nesse nível de ensino, as Atividades Práticas Curriculares (APC) são fundamentais para o desenvolvimento de competências e habilidades nas diversas áreas do conhecimento. Logo, importa nos aproximarmos das significâncias das APC e dos estágios curriculares, por serem dois elementos que podem fomentar uma processual constituição identitária profissional dos sujeitos acadêmicos e de seus respectivos projetos de vida.

Segundo Sacristán (2017), o currículo é constituído por uma complexidade de elementos que envolvem conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos, se expressa e ganha significado dentro de uma prática e é contextualizado por ela. Ao organizar as diversas definições e acepções identificadas ao longo das últimas décadas sobre o currículo, o autor apresenta cinco âmbitos formalmente diferenciados que compõem sua análise:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (SACRISTÁN, 2017, p.15).

Na Educação Superior, particularmente, o currículo considera: a) a ponte entre esse nível de ensino e a sociedade; b) o atrelamento entre seus conteúdos e as experiências diversas; c) uma atenção às orientações e sequências coerentes de ensino-aprendizagem; d) os processos pedagógicos, as interações e as comunicações entre a teoria e as atividades práticas e; e) uma

análise crítica constante sobre os diversos elementos que perpassam as experiências formativas e de atuação profissional. Ainda, ressalta-se que um currículo atento à formação profissional inevitavelmente implica no envolvimento dos profissionais, da comunidade, dos docentes e dos discentes na definição, no planejamento e na construção de conteúdos e objetivos educacionais.

Tudo isso que foi supracitado, nesta esfera educacional, nos faz remeter à oferta de estágios curriculares⁴. Podemos dizer que um dos principais objetivos do estágio curricular é formar profissionais com um referencial teórico/prático e pode se constituir como um meio institucionalizado de aproximação a oportunidades de emprego no campo de formação (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2011).

A intersecção desses temas ainda é recente e não muito explorada pela comunidade científica brasileira, conforme representado pelo Quadro 01:

Quadro 01 – Documentos (bibliográficos e legislativos) em relação à Educação Currículo e Estágio de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

<i>AUTOR(ES) E ANO</i>	<i>TÍTULO</i>	<i>FONTE</i>	<i>TEMA*</i>
ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. (2018)	Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior.	Psicologia Escolar e Educacional.	ES - Permanência
ANACHE; A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. (2014)	Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior.	Revista Educação Especial.	ES - Atendimento Educacional Especializado
ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. (2013)	Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica.	Revista Multitexto.	EC - Histórico e, concomitantemente, dispositivos legais
ANTUNES, I. C. B.; SILVA, R. O. D.; BANDEIRA, T. D. S. (2011)	A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior.	XIX Semana de Humanidades.	ES/RU
BIANCHI, A. C.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. (2002)	Manual de orientação: estágio supervisionado.	Pioneira Thomson Learning.	EC - Orientação
BRASIL. (2016)	Lei 13.409, Altera a Lei n. 12.711. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.	-	ES - Legislação
BRASIL, V.; FELIPE, C.; NORA, M. M.; FAVRETTO, R. (2012)	Orientação profissional e planejamento de carreira para universitários.	Palhoça.	OP/ES
BRASIL. (2008)	Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da	Diário Oficial da	EC - Legislação

⁴ Nos dias atuais, o Estágio é interpretado como um “(...) ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

	Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).	União.	
BUENO, J. G. S. (2002)	A educação especial nas universidades brasileiras.	Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.	ES
CABRAL, L. S. A. (2017)	Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas.	Revista de Educação PUC – Campinas.	ES - Histórico
COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. (2014)	Histórico e aplicação da legislação de estágios no Brasil.	Educar em Revista.	EC - Histórico e legislação.
CORRÊA, P. M. (2014)	Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos.	Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.	ES - Acessibilidade
DALLAZEM, A.; COELHO, V. R. (2011)	O Estágio Curricular Obrigatório como Possibilidade na Superação dos Limites para o Aluno Portador de Baixa Visão.	X Congresso Nacional De Educação - EDUCERE.	EC - Baixa-visão
EBERSOLD, S. (2014)	Orchestration de l'accessibilité, handicap et enseignement supérieur.	Dans P. Legos (dir), Les processus discriminatoires des politiques du handicap.	ES
EBERSOLD, S. (2008)	L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap: évolution, enjeux et perspectives.	OCDE.	ES - Histórico
FANTACINI, R. A. F. (2017)	Ações do Núcleo de Acessibilidade na EaD de uma Instituição de Educação Superior privada e a Satisfação dos estudantes com deficiência.	Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos	ES - Acessibilidade
FAVERO, M. L. A. (2006)	A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.	-	ES/RU - Histórico
GALIZIA, S. F. (2011)	A relação entre professor, aluno e currículo em sala de aula.	Edufscar.	C
GESSER, V. (2002)	A Evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade.	Contrapontos.	C - Histórico
INEP. (2016)	Censo da Educação Superior 2016.	-	ES
JÚNIOR, F. C. R. L. (2017)	Contribuições do estágio curricular supervisionado na formação do docente de geografia.	Geosaberes: revista de estudos geoeducacionais.	EC - Geografia/ FP- Professores
MIRANDA, W. T. S. (2014)	Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais.	Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília.	ES - Legislação
MITRE, S. M. <i>et al.</i> (2008)	Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.	Ciênc. saúde coletiva.	FP - Metodologia/ Saúde
MOREIRA, A. F. B. (2009)	Currículo: conhecimento e cultura sobre a qualidade na educação.	Salto para o futuro.	C
MOREIRA, L. C. (2008)	O Fórum de Educação Especial das IES do Paraná: trajetória e retomada.	Seminário Sobre Inclusão No Ensino Superior.	ES
MOREIRA, A. F. B. (2003)	Currículo, diferença cultura e diálogo.	Educação e Sociedade.	C
MOREIRA, A. F. B. (1990)	Currículos e programas no Brasil.	Papirus.	C
MORGADO, L. A. S. (2018)	Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência em instituições privadas do ensino superior brasileiro.	Dissertação de Mestrado. PPGEEs/ UFSCar.	ES
PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. (2007)	Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo.	Cadernos de Pesquisa.	C

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. (2018)	A Formação Profissional de Pessoas com Deficiência e suas Repercussões na Formação dos Professores.	Rev. bras. educ. espec.	FP
SACRISTÁN, J. G. <i>Traduzido por: Ermani F. da Fonseca Rosa.</i> (2017)	O currículo: uma reflexão sobre a prática.	Penso.	C - Prática
SANTOS, L. (2009)	A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar.	Salto para o futuro.	Construção Curricular (C)
SILVA, T.T. (2002)	Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.	Autêntica.	C
SOUZA, B. C. S. (2010)	Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil.	Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.	ES
SUPLINO, M. (2005)	Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental.	ASSISTA.	C/CFN Autismo e, à luz dos dizeres do estudo, deficiência mental
TEIXEIRA, A. (1989)	O ensino Superior no Brasil - Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969.	Fundação Getúlio Vargas.	ES - Histórico
VALDÉS, M. T. M. (2006)	A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil.	UECE.	ES

Fonte: Elaboração própria.

*Legenda dos temas explorados pela produção científica: C= Currículo; EC= Estágio (Curricular); FP= Formação Profissional; ES= Educação Superior; RU= Reforma Universitária, OP= Orientação Profissional.

Os estudos acima suscitaram e justificam a organização dos capítulos que fazem parte deste trabalho. Se pode nota que muito se fala nestes estudos sobre Educação Superior, Estágio Curricular, Currículo e Políticas. Contudo, pouco se vê um resgate histórico de forma cronológica e sistematizada que faça uma intersecção entre esses temas. Essa lacuna nos motivou a identificar e organizar o Capítulo 1, nomeado de “Educação Superior, Currículo e Estágio Curricular: Contextualizações teóricas, sócio-históricas, políticas e culturais da década de 1940 ao século XXI”.

No segundo capítulo, “Contextualização histórica do acesso de minorias sócio-políticas às IPES”, problematizamos o abordado no capítulo anterior, para podermos nos debruçar sob a temática “Gestão Democrática” (Capítulo 3). Com o Capítulo 3, miramos entender os múltiplos olhares sobre a Gestão Democrática na produção científica em Educação e em Educação Especial, para obter mais subsídios e, finalmente, conseguir elaborar uma compreensão acerca da Gestão Democrática na Educação Superior sob a perspectiva da acessibilidade.

Cumpramos destacar que as imagens apresentadas que dialogam com o conteúdo da presente pesquisa estão configuradas para leitores de tela, com comandos de leitura em texto alternativo.

CAPÍTULO 1 - Educação Superior, Currículo e Estágio Curricular: Contextualizações teóricas, sócio-históricas, políticas e culturais da década de 1940 ao século XXI

a) Década de 1940

Os primeiros registros que se tem a respeito de pessoas com deficiências matriculadas em instituições de Educação Superior brasileiras datam, segundo Selau e Damiani (2014), da década de 1930⁵. Somente a partir da década de 1940 as ações e as diretrizes educacionais, em diversos níveis de ensino, se constituíram e foram elaboradas para aquela população.

Isso porque, ao se investigar sobre a democratização do ingresso à Educação Superior das pessoas com deficiências, a literatura traz indícios de problemáticas nesse processo, anteriormente à década de 1940 (SELAU; DAMIANI, 2014).

Além da literatura, algumas referências históricas e legislativas eram avistadas, as quais procuravam assegurar à população com deficiências o direito de acesso aos locais educacionais em geral. Particularmente em nível superior, é na década de 1940 que a legislação sobre estágio começa a emergir e ter ênfase e legibilidade no cenário nacional.

Concomitantemente, influentes teóricos contribuíram para a metamorfose do currículo daquele período, a saber:

- i)* Ralph W. Tyler, educador que estimulou os conhecimentos que envolviam currículo nos anos de 1940, trouxe significâncias “(...) nos currículos de campos diversos [...]. Sua simplicidade e concisão têm orientado educadores por meio do processo de organização e desenvolvimento do currículo e do ensino” (GESSER, 2002, p.76) e;
- ii)* John Dewey (atuante frequente e ímpar nos Estados Unidos, em razão da grande depressão econômica a qual o país em questão passava), que, de acordo com Gesser (2002, p.75), reconhecia que “os propósitos de escola deveriam ser solucionar problemas sociais e construir uma sociedade melhor”. Sendo assim, compreende-se que “(...) Dewey revela um compromisso tanto com o crescimento individual como com o progresso social” (MOREIRA, 1990, p.54). Esse mesmo estudioso influenciou movimentos, por meio de suas teorias curriculares, educacionais no Brasil, como a implantação da Escola Nova.

⁵ Porém, conforme Prado (1994), a primeira instituição de educação superior foi a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808. Em seguida, vieram as faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, em 1827. A primeira universidade a oferecer cursos variados foi a do Rio de Janeiro, fundada em 1920.

Mesmo com o começo da ascensão de movimentos com ideais de cunho social, advindos de teóricos como Tyler e Dewey, o currículo se basearia ainda nas questões da área biomédica e os estágios já se apresentavam como elementos importantes nesse processo.

Sobre estágio curricular, Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2011, p.46) sinalizam: “No limite entre a universidade e o mundo produtivo, têm-se os estágios que, em décadas anteriores, foram criados pelas instituições de ensino como meio de complementação da formação e acesso ao mercado de trabalho”.

Ao encontro disto, a primogênita Lei de Estágio, o Decreto-Lei nº 4.073/42, de acordo com Cesa (2007, p.78), tinha o intuito de fazer com que a cultura tecnicista se postasse mais fortemente neste tempo, regulamentando “(...)a aprendizagem industrial recentemente imposta às indústrias, por meio da criação do SENAI” (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

Cesa (2007) diz que esse cenário fazia a palavra “estágio” ser usada com o intuito de: (...) diferenciar o aprendizado dos estudantes que não estavam matriculados nas escolas do SENAI nem trabalhavam nestas indústrias, mas que nelas praticavam os conhecimentos teóricos adquiridos em outras escolas técnicas (p.78).

Isto exclama um ponto sobre a formação profissional da pessoa com deficiência: as exigências impostas pelo estágio de cursos industriais e técnicos em relação aos discentes. Na perspectiva desse documento, era de extrema importância ter capacitação física e mental plena “(...) para os trabalhos escolares que devam ser realizados” (BRASIL, 1942, Art. 67°).

Em 1946, foi instaurada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, que anuncia a educação como um direito para todos os cidadãos (BRASIL, 1946)⁶. Conforme Bittar e Bittar (2012, p.160), o movimento de adotar essa Constituição se deu para que a população: a) pudesse ter os danos causados contra ela reduzidos e; b) tivesse sua liberdade de pensamento resgatada. Tudo isso em razão do fim da ditadura da Era Vargas (1937-1945).

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamava que “Todo ser humano tem direito à instrução [...]. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior” (ONU, 1948, Art. 26°).

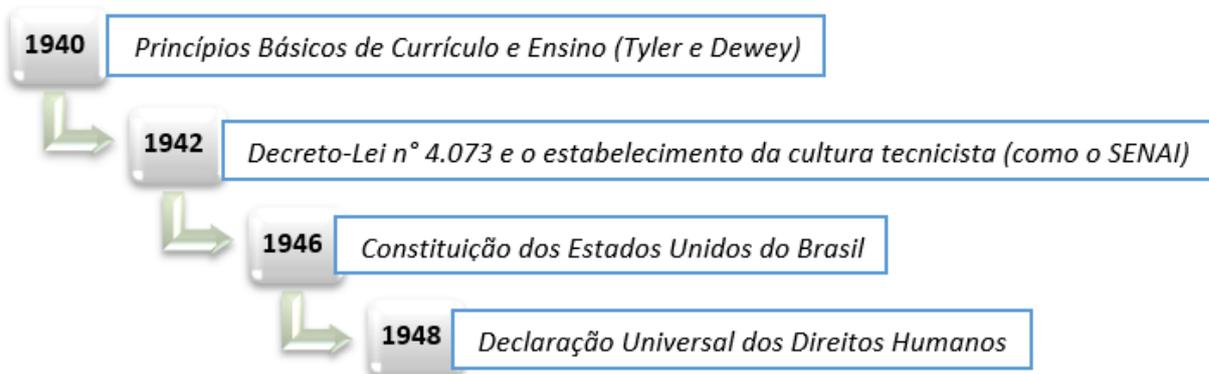
As transformações das relações entre as pessoas com deficiências e a modalidade Superior de educação, nesse período histórico, aconteceram junto de um “(...) forte controle estatal em todos os setores sociais, centralização da Educação, e retrocesso no processo de

⁶ Apesar de usar o nome “escola”, entendido hoje em dia como escola infantil, fundamental e de ensino médio, na década de 1940, a Educação Superior tinha o nome de “escola superior” (TEIXEIRA, 1989). Isso faz com que interpretemos que o direito a acessar a escola e esta ser um direito de todos não se delimita apenas a escolas de níveis iniciais, mas, também, níveis “finais”, como a atual Educação Superior – antiga escola superior.

democratização do ensino, em função de uma política explícita de favorecimento do ensino superior” – o motivo dessa centralização foi devido às ideologias que o período Estado Novo (1937-1945) tinha e pregava (MENDES, 2010, p.98).

A Figura 01 apresenta fatos que tangenciaram o processo de Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio:

Figura 01 – Marcos da década de 1940 em relação à Educação, Ensino Superior, Currículo e Estágio.



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

b) Década de 1950 e 1960

i) Década de 1950

Juntamente à Declaração Universal dos Direitos Humanos, a adoção da Constituição dos Estados Unidos do Brasil foi um dos fatores – além da industrialização da década de 1950 – que fizeram com que o crescimento das escolas de Ensino Superior brasileiras, e, conseqüentemente, a promoção do acesso à população brasileira viesse a aumentar mais do que antes visto na década de 1940 (VALDÉS, 2006).

Em 1950, o currículo baseou-se nas questões da ciência da tecnológica, das exatas e da natureza, por causa do lançamento de Sputnik, satélite Russo a qual originou, nos Estados Unidos, conforme Pinar *et al.* (1995), “uma reação nacional, provocando discussões que levaram adiante uma obsessão imediata e duradoura com a ciência e tecnologia”⁷.

Segundo Gesser (2002, p.77), o currículo centrou-se em áreas do conhecimento que buscavam remediar as possíveis variáveis (positivas e negativas) que o satélite poderia causar globalmente no cenário daquela época. Moreira (1990) sinaliza que “esse fato histórico não só representou um movimento significativo nos Estados Unidos, mas também em outros países,

⁷ Isso se dava mesmo com o movimento, advindo de teóricos como Tyler e Dewey, de ideais sociais – que seriam sedimentados décadas depois no Brasil.

incluindo o Brasil” (GESSER, 2002, p.77), ao mencionar sobre as mudanças curriculares feitas por causa do satélite e seus impactos.

As documentações sobre Estágio, contudo, sinalizam que não foram identificados novos documentos no decorrer da década de 1950.

ii) Década de 1960

Na década de 1960, ao se falar de currículo é viável resgatar que o despontar “ (...) dos direitos civis (nos Estados Unidos) nos anos 60, que se estendeu pela década de 70, influenciando também a mesma movimentação em outros países (incluindo o Brasil), um cenário propício para reformas se estabelece”. Tais reformas se centralizaram nas soluções referentes aos problemas políticos, econômicos e sociais (GESSER, 2002, p.77).

Em 1967, a política de estágio é atualizada, abordando a obrigação da empresa de zelar pela segurança do estagiário em caso de acidente no trabalho, acudindo-o. A Portaria nº 1.002/67 define “(...) a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa”. Esse aperfeiçoamento de ensino era sobre: a) menções ao valor correto das bolsas de estudos; b) às quantidades máximas de horas estagiadas e; c) ao direcionamento que a instituição de ensino tem que, obrigatoriamente, dar ao seu pupilo ao designar o ambiente ao qual o estágio será realizado. Ou seja, a educação e o preparo para o acesso do discente ao mundo do mercado de trabalho coexistiam (BRASIL, 1967; COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.174).

Em 1968, foi sancionada a Lei nº 5.540/68, que foi conhecida como Reforma Universitária, uma política que vinha com a proposta: a) “de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos”; b) de privatizar as instituições que ofereciam serviços educacionais superiores e; c) de expandir o número de matrículas (FAVERO, 2006, p.34; ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2011).

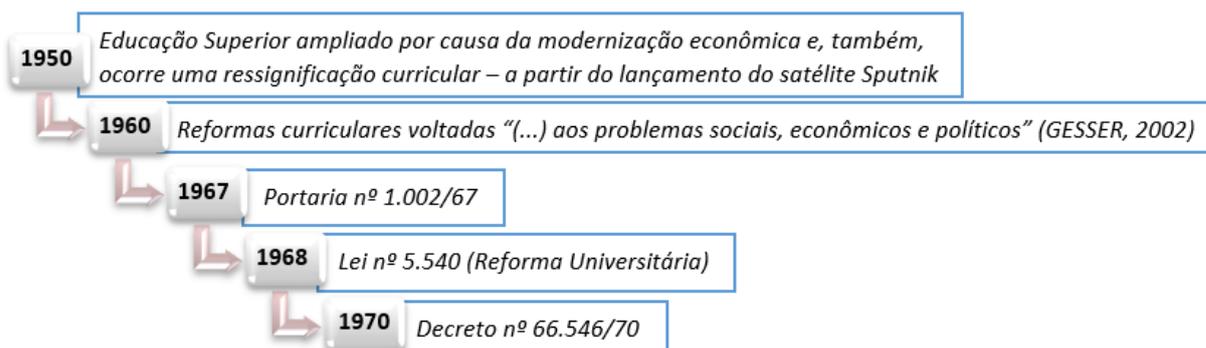
Destacam-se os Artigos 17 e 21 da Reforma Universitária, complementando esse cenário, notoriamente, mecanizado, que buscava homogeneizar o perfil do alunato, dando brechas quase nulas para o ingresso de minorias sócio-políticas (BRASIL, 1968). Mecanismos de ingresso corroboravam com isso⁸.

⁸ Hoje em dia, o vestibular é apenas um dos mecanismos para o ingresso na universidade. No entanto, há outras formas de se entrar na Educação Superior, via Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou mesmo por meio da acumulação de pontos dentro de avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Decreto nº 66.546/70, de 1970, foi criado para incitar o surgimento dos “estágios práticos”, que tinham foco desenvolvimentista e em investimentos nas áreas das engenharias, econômicas e tecnológicas (COLOMBO; BALLÃO, 2014; LIRA-JÚNIOR, 2017).

A Figura 02 representa os marcos histórico-legais daquele cenário:

Figura 02 – Marcos da década de 1950 e 1960 em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

c) Década de 1970

No começo dos anos de 1970, Suplino (2005, p.32), redige que:

(...) um grupo de pesquisadores na Universidade do Kansas discutiu e propôs um currículo que pudesse ser utilizado para crianças normais na faixa etária de quatro a cinco anos. Este currículo propunha desenvolver habilidades que levassem as crianças a atuarem da melhor forma possível dentro do seu ambiente tornando-as mais independentes e criativas.

Nesses anos, se esboçava o início do Currículo Funcional/Natural, que seria explorado nas próximas décadas com mais avinco por pesquisadores da área da educação e professores.

A pedagogia tecnicista foi uma frente que fez com que o currículo da época fosse repensado, pela circunstância de que, segundo Saviani (2013, p.381), o tecnicismo reorganizou o “processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico”.

Ainda sobre pedagogia tecnicista, ela buscava fazer com que o currículo fosse dirigido totalmente à finalidade do estudante adquirir conhecimento exclusivo para sua futura área de atuação no mundo do trabalho, assim, garantindo “a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa [...] tendo em vista, a formação de recursos humanos de alto nível, para o desenvolvimento do país” (SAVIANI, 1986, p.82).

Soma-se a este começo de década a publicação do livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, ao qual foi distribuído para outros países, além do Brasil, em 1970. Essa obra

propulsionou a pedagogia crítica, que contestava o currículo visto na maioria dos locais educacionais. Freire dizia que os currículos anteriores eram inalcançáveis para as massas proletárias (MOREIRA, 1990; GESSER, 2002).

Sobre o Decreto nº 66.546/70, estagiários também possuiriam, sob os cuidados das instituições, bolsas de estudo, que serviriam como um reforço positivo, motivando o sujeito para além do recebimento de recursos e de livros, visando sua permanência e profissionalização, com propósito de conceber um melhor preparo para o cidadão (BRASIL, 1970).

O Brasil, ainda em meio à ditadura e imerso em interesses econômicos diversos, promulgava que a Lei nº 5.692/71 (Lei de diretrizes e bases) determinava que os estudantes com “(...) deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, Art. 9º). Somado a isso, se impunha “(...) a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.175).

Por sua vez, o Decreto nº 69.927/72 regulamentou o tempo máximo de 4 horas por dia e de 20 horas semanais a serem cumpridas pelo estagiário dentro de sua respectiva função (BRASIL, 1972). Além disso, nas palavras de Andrade e Resende (2013, p.3), foi por parte do governo⁹ daquele período que a Bolsa de Trabalho instituída tinha o intuito de “(...) proporcionar aos discentes de todos os graus de ensino oportunidade de exercício profissional em órgãos públicos ou particulares, sem vínculo empregatício”.

O Decreto nº 75.778/75 expôs novos direitos ao estagiário além das bolsas, como: estagiar, minimamente, 60 dias e, no máximo, 180 dias. A legislação demarca a regulamentação do “(...) estágio no ensino superior e profissionalizante de 2º grau (as Escolas de Ensino Profissionalizante) no serviço público federal” (BRASIL, 1975; LIRA-JÚNIOR, 2017, p.51). Segundo Lira-Júnior (2017), as deliberações visavam a Educação Superior, o Ensino Profissionalizante de 2º grau e o supletivo, sendo este último algo novo trazido por esse decreto.

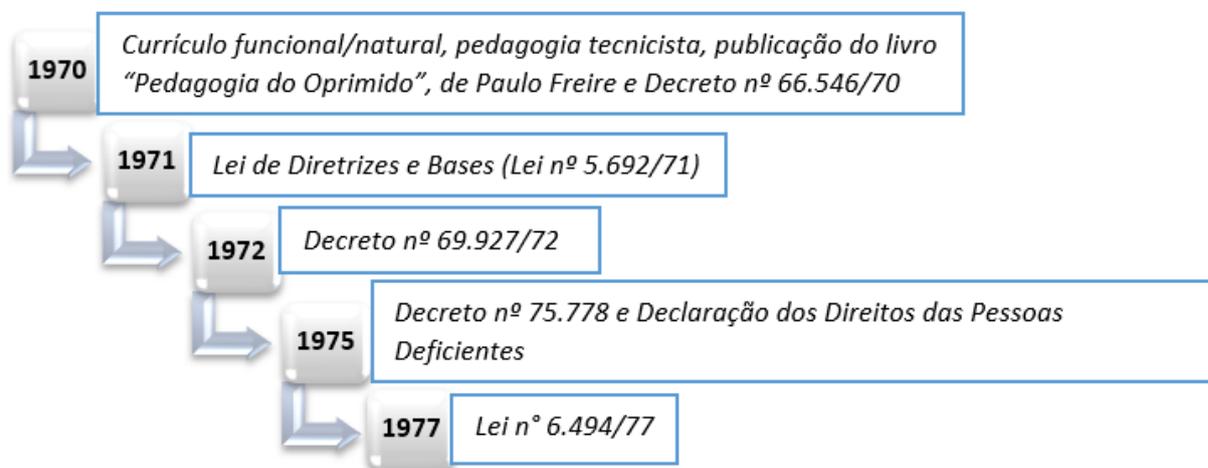
Há de se destacar, em 1975, os dizeres do terceiro artigo da “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, que complementam o que já era garantido desde 1948 pela ONU:

(...) pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1975).

⁹ Emílio Garrastazu Médici foi o 28º Presidente do Brasil, o terceiro do período da ditadura militar brasileira, entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974.

Em 1977, a atenção para a afirmação da proximidade vital entre as universidades e os discentes foi um dos pontos abordados nas convenções dos estágios propostas pela Lei nº 6.494/77. Isso se deu, pois essa parceria era um elemento ausente na época. Eram elaboradas possibilidades para que estágios pudessem ser feitos com finalidades sociais em comunidades que necessitassem disto. A jornada de atividades de qualquer aluno poderia se tornar consumadamente um organismo obrigatório no currículo formativo do alunato que cursasse a Educação Superior (BRASIL, 1977; ALESSIO, 2000; ANDRADE; RESENDE, 2013).

Figura 03 – Marcos da década de 1970 em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

d) Década de 1980

Após os anos de 1970, Moreira (2009, p.7), diz que:

(...) os estudos no campo do currículo passaram a questionar se os conteúdos curriculares e a forma como eram ministrados possibilitavam a aprendizagem dos alunos das camadas populares, que geralmente tinham um baixo rendimento escolar.

Observa-se também o marco de que houve “uma parceria entre as doutoras Líliliana Mayo do Centro Ann Sullivan do Peru e Judith LeBlanc, a proposta do Currículo Funcional foi levada para o Centro localizado em Lima”. Esse tipo currículo, naquele tempo, foi identificado como a opção mais apropriada para o trabalho pedagógico dirigido às pessoas com transtorno do espectro autista. (SUPLINO, 2005, p.33).

Em 1981, era instituída pela ONU o “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência”, que frisava criar discussões sobre as problemáticas que cerceavam os direitos das pessoas com

deficiência, “(...) propondo o aumento da cooperação internacional para a aplicação dos princípios de integração” (CABRAL, 2010, p.23).

Sobre o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a professora Izabel Maior¹⁰, brasileira, graduada em Medicina e que passou a ter deficiência em 1976, auxiliou na instauração desse documento. Ela relatou que, naqueles tempos, começou a frequentar movimentos sociais, que vinham crescendo, aos quais tinham como pauta os direitos sociais, educacionais, de esporte e lazer das pessoas com deficiências (MAIOR; OLIVEIRA, 2009).

Falando sobre currículo e sobre a diplomação das pessoas com deficiências, surgia a Resolução nº 2/81, que direcionava a atenção ao acesso destas pessoas nas IES. Esse recurso normativo, então, estimulava a garantia de uma maior permanência nessa modalidade de ensino dessa população, estabelecendo um prazo maior para que o discente pudesse se formar em seu curso (BRASIL, 1981; GESSER, 2002).

Em 1982, o Decreto nº 87.497/82 (que regulamentou a Lei nº 6.494/77) tem como cerne o Estágio Curricular, ou seja: ao invés de amplas áreas de estágios, como a de menor aprendiz ou a de estagiário em, por exemplo, fábricas/firmas, o estágio firmava-se, também, como um “(...) procedimento didático-pedagógico [...] de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria” (BRASIL, 1982).

No discorrer da leitura da política de 1982 (principalmente o segundo Artigo), percebemos que as ideias da Lei nº 6.494/77 mantiveram-se para que as propostas evoluíssem.

Esse Decreto preza pela responsabilidade da instituição de ensino de ser interveniente nas ações do discente enquanto estagiário. As tarefas que instituições do Decreto possuem:

(...) a partir do projeto pedagógico de seus cursos e do perfil do profissional a ser formado, conceber a estratégia do processo de estágio mais adequado a cada área bem como a sua gestão, conscientizando tanto o aluno como a unidade concedente da importância e finalidade do estágio (YOSHIOKA, 2005, p.6).

Naquele cenário neoliberal de massificação, entendia-se que a discussão do currículo ocorria, em grande parte, conforme Gesser (2002, p.78), sob a ótica de que “(...) o currículo deveria ser organizado em torno de aspectos multiculturais que incluem raça, gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais e justiça social”.

No que tange a Educação Superior, atos facilitadores para o ingresso, permanência e sucesso dos cidadãos com deficiências continuavam a ser inconstantes em 1985, durante o

¹⁰ Café Filosófico CPFL: Deficiência e Diferenças | Izabel Maior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>.

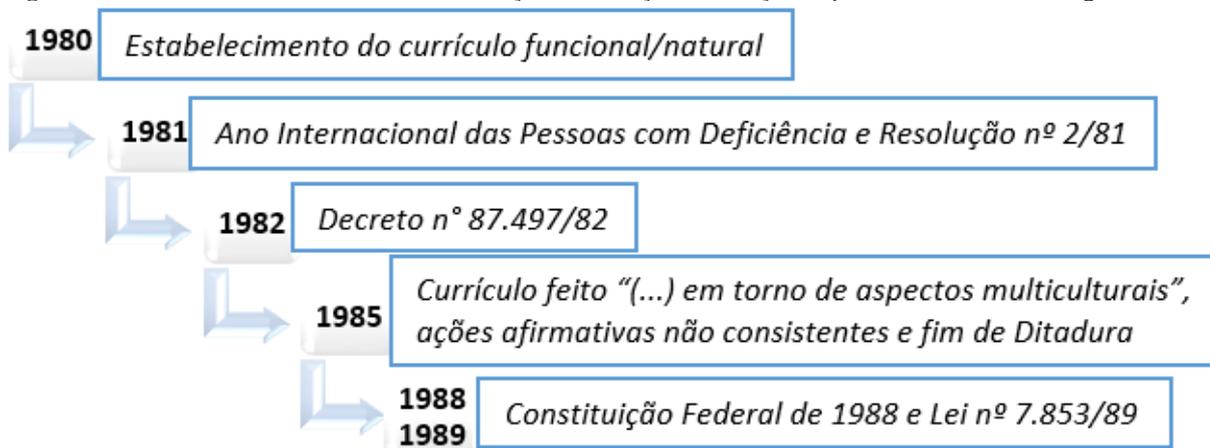
começo da Nova República, pois havia um foco muito grande em escolarizar a população mais jovem, de 7 a 14 anos de idade. Então, é compreensível que quem acessava a Educação Superior recebia menor atenção. Tal proposta de educação igualitária só foi posta com o acontecimento da Constituição Federal, demarcando um fim de ditadura militar (MAZZOTTA, 2001).

Em 1988, foi legitimada a Constituição da República Federativa do Brasil, que tem, como uma das suas mais emblemáticas recomendações, a promoção do fim do preconceito perante as etnias, as orientações sexuais e as idades de todas as pessoas. Supõe-se que as pessoas com deficiências estejam abarcadas “na expressão ‘quaisquer formas de discriminação’, já que na carta magna há diversos elementos que garantem os direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 1988; CABRAL, 2010, p.59).

A Constituição tem a imprescindível frente de melhorar, via ações, os direitos individuais e sociais dos brasileiros, garantindo “(...) desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205°).

Um ano depois, a Lei nº 7.853/89 surge, dando instruções para a Educação Especial poder, se preciso, alterar o currículo, para que o alunato com deficiências obtenha diplomação em diversos níveis de ensino, inclusive o superior. E ainda, caso a adequação do currículo, etapas e diplomação fossem negadas, isso seria considerado um crime (BRASIL, 1989).

Figura 04 – Marcos da década de 1980 em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

e) Década de 1990

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente entende educação como um elemento que prepara “(...) para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. O Estatuto contextualiza o fato de não poder se trabalhar na infância e adolescência (BRASIL, 1990).

Portanto, o ECA e outras políticas, além de questões históricas – vale citar também a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento esse que fomentou nos anos 1990 o ingresso a essa população aos espaços em que o ato de educar era disseminado – foram momentosas para o Brasil, na época (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca, de 1994, é outra legislação que dá ênfase às discussões que envolvem a população com e sem deficiências e a sua respectiva escolarização. O documento em pauta surge com a finalidade inerente de assegurar a todos os estudantes uma educação efetiva, por via de investimentos financeiros em peso e da distribuição em demasia de recursos pedagógicos, para que houvesse a sua efetivação em escala mundial (UNESCO, 1994).

Para isso, diversas metas foram postas, como: a) proporcionar oportunidades de promover uma plataforma não lépida, pondo em xeque a ideia e o ato de discutir, na prática e não só na teoria, a orquestração da acessibilidade para os discentes das escolas regulares; b) pretender escolarizar os estudantes com deficiências, com o intuito de erradicar a discriminação sobre o movimento da acessibilidade e proporcionar não só o acesso ao ensino fundamental e médio, porém também “(...) assegurar a inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior” como uma de suas metas (UNESCO, 1994).

As legislações dessa década tinham um embrião bem formado para que a aparição do direito à educação das pessoas com deficiências fosse praticado em demasia e, no Brasil, conforme a Política Nacional da Educação Especial (1994, p.51), tal prática seria respaldada com possibilidades didático-pedagógicas adequadas “(...) às necessidades especiais do alunado, no que refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciado, ambiente emocional e social da escola favorável”.

A primeira Lei brasileira que aludia as pessoas com deficiências no âmbito do estágio, juntamente ao objetivo de regulamentar a mesma no local, surgiu com a Lei nº 8.859/94, que "Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, [...] de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio" (BRASIL, 1994, Art. 1º). Em relação ao interesse de adesão à inclusão e promoção da acessibilidade demonstrada pela legislação citada:

O direito à profissionalização é imprescindível, numa sociedade inclusiva, e implica que escolas e empresas cedentes de campos de estágio devam cooperar entre si, a fim de contribuir para a prevenção da discriminação, bem como, permitir a busca efetiva de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a integração total das pessoas portadoras de deficiência (ANDRADE; RESENDE, 2013, p.5).

Em 1995, uma preocupação em levantar dados sobre como o movimento de estudos na Educação Especial estava se dando, ocasionando a criação do II Fórum Nacional de Educação

Especial – mas tal ação veio a ser instalada só três anos depois. Notou-se, no rastreamento do conteúdo contido nas pesquisas da Educação Especial, a perseguição pelo saber de uma pequena parte dos assuntos abordados aqui e outros que tangem a Educação Básica (MOREIRA, 2008).

A seguir, surgia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo as diretrizes e bases da educação. A educação de crianças e jovens era muito discutida, a Educação Superior nem tanto. A Terminalidade Específica, desta Lei nº 9.394/96, se restringe à Educação Básica, não valendo para a Superior (BRASIL, 1996a).

Este documento também remete ao estágio: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”, além disso, manteve-se o cuidado pela saúde do estagiário e a cobertura plena de custos em caso de acidente (BRASIL, 1996a, Art. 82º).

O fato da LDBEN ter sido sancionada em 1996, desperta, em relação à formação profissional em estágio – e até mesmo ao currículo – das pessoas com deficiências, uma reestruturação da educação nacional, pois a abordagem perante o currículo seria focada para que a intervenção no nível superior de ensino fosse realizada de maneira plena, pretendendo reforçar o que se entendia por inclusão (BRASIL, 1996a; GALIZIA, 2011).

Ainda em 1996, o Aviso Circular nº 277 foi sancionado, fomentando orientações sobre a realização, por exemplo, das acomodações necessárias para uma prova de vestibular para os concorrentes com deficiências (BRASIL, 1996b).

O início mais veemente da coligação entre currículo para a comunidade com deficiências e estágio curricular/formação profissional se deu na década de 1990, perante impasses que essas pessoas vinham se deparando antes da efetivação da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, e da Declaração de Salamanca, de 1994¹¹ (CABRAL, 2010).

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares, de 1998, pode-se interpretar que, dentro da esfera educacional, há uma abordagem de ensino baseada em um pressuposto de que todas as pessoas seguem o mesmo ritmo de aprendizagem, entendendo que todos durante a sua trajetória tiveram as mesmas oportunidades, ignorando bagagens individuais que os estudantes possam ter (LOPES, 2017).

As estruturas da educação que as pessoas com deficiência se adentram são constantemente movimentadas pela heterogeneidade dessas. Tal movimento heterogêneo redigido perpassa tanto por processos na matrícula, gestores, docentes e seu desenvolvimento

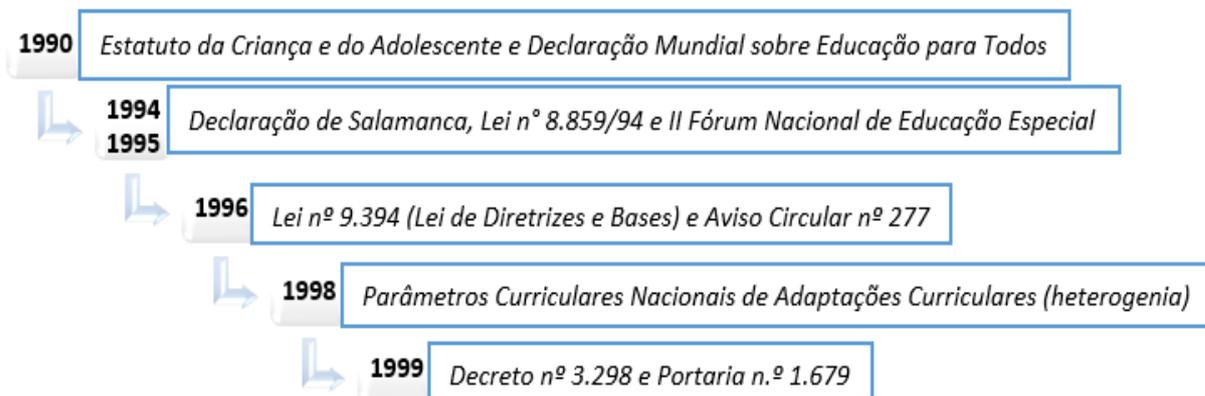
¹¹ Junto dessas duas legislações internacionais – no sentido de marcos históricos dos recursos normativos brasileiros –, há destaque para os documentos, como: “LDB 9.394/96-Capítulo V- Artigos 58 -60 que tratam sobre Educação Especial, Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares (1998)” (LOPES, 2017, p.6).

peçoal, avaliações, escolha da carreira profissional, controle do patrimônio/bens e projeto de vida (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; RATTO, 2006; GASPARIN, 2007; HEREDERO, 2010; MAGALHÃES, 2012; ANACHE; ROVETTO.; OLIVEIRA, 2014; LOPES, 2017).

Em 1999, a Portaria n.º 1.679/99 emerge atribuindo a necessidade de inserção de uma instrumentalização plena para “(...) avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação”. Isso visa nortear os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, de credenciamento de instituições, de regulação, supervisão e avaliação, impactando diretamente sobre os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), tanto das IES públicas, quanto privadas, e de seus respectivos currículos, inclusive no que tange a realização de atividades práticas e estágios curriculares, que seriam monitorados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão, transversalizado por condições básicas de acessibilidade (BRASIL, 1999a).

O Decreto nº 3.298/99 respalda as pessoas com deficiências na universidade nas questões das acomodações necessárias, como o respaldo no processo seletivo na etapa em que: a) elas procuram acessar a Educação Superior; b) precisam e requisitam de provas adaptadas e de tempo extra para a realização destas (BRASIL, 1999b).

Figura 05 – Marcos da década de 1990 em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

f) Século XXI

Neste século, as questões de identidade, as de heterogeneidade/homogeneidade e as culturais crescem em relação ao currículo, parte disso se deve ao encontro de um ponto de concordância entre todos esses organismos, sendo esse: “o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, essa condição inescapável do mundo atual, à qual se pode

responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar” (MOREIRA, 2003). Sobre as identidades das pessoas com ou sem deficiências dentro do ensino, é de praxe entender, assim como na interpretação de Lopes (2017, p.14), que:

(...) adaptações curriculares podem ser consideradas como uma estratégia essencialmente antropológica, ou seja, que podem servir, durante ou em algum momento do processo de ensino e aprendizagem, para todos [...] que somos diferentes uns dos outros.

Toda a pluralidade a ser discutida acerca das possíveis adaptações do currículo em sua versão mais primária deve ser pensada primeiramente colocando a “pessoa” antes da “deficiência” no processo de uma organização institucional (BRASIL, 1988; 1996; FUSARI, 1998; SKLIAR, 1998; 2003; KRAWCZYK, 1999; KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; GASPARIN, 2007; CABRAL *et al.*, 2010; 2017; 2018).

Em 2003, a Portaria 3.284/03 dispunha da inerente discussão de: “o que se precisa para a contemplação da massa com deficiência?”. A explicação do que se era entendido por acessibilidade foi feita e, por meio de categorizações, a apresentação de tipos de acessibilidade para a população com deficiências foi realizada. A discussão em relação à acessibilidade de cunho pedagógico, na Portaria 3.284/03, possui como alvo principal os aprendizes que possuem surdez ou cegueira, assim como observável no discorrimento de seus dizeres (BRASIL, 2003).

O Decreto nº 5.296/04 fez com que todos os sujeitos tivessem acesso aos locais, com seus direitos em geral, incluindo educacionais, sendo referendados (BRASIL, 2004).

No ano seguinte, o Decreto nº 5.626/05 preocupou-se sobre a acessibilidade comunicacional e atitudinal em relação à massa surda brasileira, prevendo a presença de um intérprete de Libras, obrigatoriamente, em locais de cunho educacional (BRASIL, 2005)¹².

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) surge como uma política inerente e, em seu Artigo 24 vem a trazer a correlação entre as pessoas com deficiências e ênfase da educação para a cidadania dessas:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições.

¹² Outro aspecto relevante que pode se comentar sobre essa documentação é que a identidade, vez e voz ativa das pessoas com deficiências – mais especificamente, com surdez – teve o devido reconhecimento dado, pelo motivo de que se preconizaram nas discussões as preocupações inerentes dessa comunidade quando o assunto era a escolarização, como a educação bilíngue e como essa modalidade seria realizada, desde a formação do professor, nos campos de ensino. Sabe-se que a educação bilíngue, antes dessa legislação de 2005, já era vista como um organismo em ascensão dentro das teorias pedagógicas que abrangessem o cotidiano de uma pessoa surda, como, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 (BRASIL, 1996).

Além disso, foi neste momento que a nomenclatura “pessoas com deficiência” foi prevista a ser implantada em recursos normativos futuros.

Focalizando na Educação Superior, as instituições desse nível de ensino contaram com programas para auxiliar o acesso e a permanência da população com deficiências nas universidades. Um desses programas foi o INCLUIR (Programa Nacional de Acessibilidade na Universidade), que corrobora com a expansão de ações afirmativas. Nas palavras de Souza (2010, p.10), o programa INCLUIR consiste, especificamente, em melhorar:

(...) o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

Além disso, este programa¹³ buscou sempre, de acordo com os dizeres de Anache e Cavalcante (2018, p.116), o fornecimento de recursos financeiros que proovessem:

(...) condições de permanência de estudantes com deficiência nas instituições federais de educação superior, quais sejam a adequação arquitetônica, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva, mobiliários, material pedagógico acessível, fomentando, dessa forma, a implantação dos núcleos de acessibilidade ou órgãos similares para as sumirem, juntamente com os outros setores das instituições, ações que visem ao sucesso acadêmico desses.

As ações afirmativas para pessoas de baixa renda e com deficiências são perceptíveis ao passar dos anos, não só para o ingresso, mas também para a permanência – como os Núcleos de Acessibilidade, que visam desmitificar pré-conceitos sobre as pessoas com deficiências e também adequar o currículo, contando com a cooperação do corpo discentes, dos servidores docentes e técnicos administrativos da universidade que visem prover equidade em frentes que pertencem à grade curricular (GÖTTEMS, 2011; CABRAL, 2017; FANTACINI, 2017).

Esses dispositivos coadunavam com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual apontava a necessidade de:

Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e segmentos geracionais e étnico-raciais. (BRASIL, 2007b, p.41).

Com a publicação de tal plano, a pessoa com deficiência tem garantido, no contexto das IES, o desenvolvimento de estratégias que possibilitem sua permanência de forma eficaz,

¹³ 1.1. Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES; 1.2. Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; 1.4. Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior; 1.5 Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. (BRASIL, 2007a).

dirimindo ações excludentes praticadas nas instituições, reiterando e reforçando o que as várias normas legais vinham garantindo a esse público na Educação Superior.

No ano de 2008, o Decreto nº 6.571/08 teve sua sanção e apresentava questões sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e tinha o intuito de dar “(...) condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino”. Logo, podemos compreender que o AEE é um eixo a ser implantado nos estabelecimentos de Educação Superior (BRASIL, 2008a).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, prevê incentivos para a construção de Núcleos de Acessibilidade, com o intuito de proporcionar programas institucionais de ações afirmativas, qualidade nas questões pedagógicas, didáticas, tecnológicas, entre outras. A política também dispõe sobre o ingresso e a permanência dessa massa na Educação Superior e, busca acrescentar, complementar e dar ênfase a mais de uma pauta, garantindo:

(...) 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 (BRASIL, 2008b).

No que tange os Estágios Curriculares, em 2008, após a revogação absoluta da Lei nº 6.494/77, a aprovação da Lei nº 11.788/08 foi aceita. A legislação foi conhecida também como a “nova cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio” e referiria mudanças importantes em relação às políticas anteriores a normatização e “a contribuição do estágio como etapa educativa na formação de profissionais [...] os deveres das partes concedentes, no qual recebe o estagiário, das instituições de ensino e dos próprios estagiários” (LIRA-JÚNIOR, 2017, p.51-52).

De acordo com Colombo e Ballão (2014, p.180), outras incumbências de extrema importância foram designadas na Lei nº 11.788/08: “o estagiário deve ter um tratamento diferenciado dentro da empresa, e a escola deve ser responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal”. Complementando, nessa Lei “(...) é enfatizado que o estágio é uma via de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, incorpora a função de responsável pela inserção profissional que era ausente na lei anterior (de 1977)” (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p.51).

Há de se frisar que existem dois Artigos na legislação de 2008 que citam especificamente as pessoas com deficiências, dando, por consequência, auxílio para o seu ingresso dentro de qualquer tipo de estágio e assistência para a conclusão, concedendo ao cidadão um ano a mais para finaliza-lo - ou seja, ao invés de dois anos, três. Além disso, a garantia do “(...) percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente

do estágio" é dada a essa comunidade. Atualmente, todos os estudantes, respaldados pela Lei nº 11.788/08, possuem o direito a estagiar em escolas, empresas e outros (BRASIL, 2008c).

Em 2009, os dispositivos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁴ sustentaram esses dispositivos de nosso país, ao enfatizar que as pessoas com deficiência deveriam ter acesso a todas as esferas da sociedade:

O direito à profissionalização é imprescindível, numa sociedade inclusiva, e implica que escolas e empresas cedentes de campos de estágio devam cooperar entre si, a fim de contribuir para a prevenção da discriminação, bem como, permitir a busca efetiva de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a integração total das pessoas portadoras de deficiência (ANDRADE; RESENDE, 2013, p.5).

Em 2010, o Censo anuncia: a porcentagem de pessoas com deficiências no Brasil aumentou em 9,4%, totalizando 23,9% da população do país composta por cidadãos que se autodeclararam com alguma deficiência. O mesmo Censo expõe o número de habitantes brasileiros em um total de 190.732.694, e, por causa disso, a atenção em relação à comunidade com deficiências se torna mais latente ao evidenciar-se que, aproximadamente, cerca de 46 mil pessoas fazem parte deste montante (IBGE, 2010).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, possui certo quê de influência perante o ingresso ao Estágio Curricular dessa massa. A Lei nº 13.146/15 proclama em seu octogésimo quarto artigo: "A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas". Os direitos das capacidades legais desses cidadãos são tão válidos quanto os de qualquer outro, independentemente dos desafios encontrados durante a sua permanência no ambiente em que se encontra, ratificando frentes de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2015).

No ano de 2016, houve o Acórdão 11.849/16, da Segunda União da Câmara do Tribunal de Contas da União que, face à garantia do seguro aos estudantes em atividades de estágio da Lei nº 11.788/08, propôs uma alteração em relação à maneira em que é realizado o seguro de vida do estagiário, o que não culminou em demais mudanças significativas na lei de 2008.

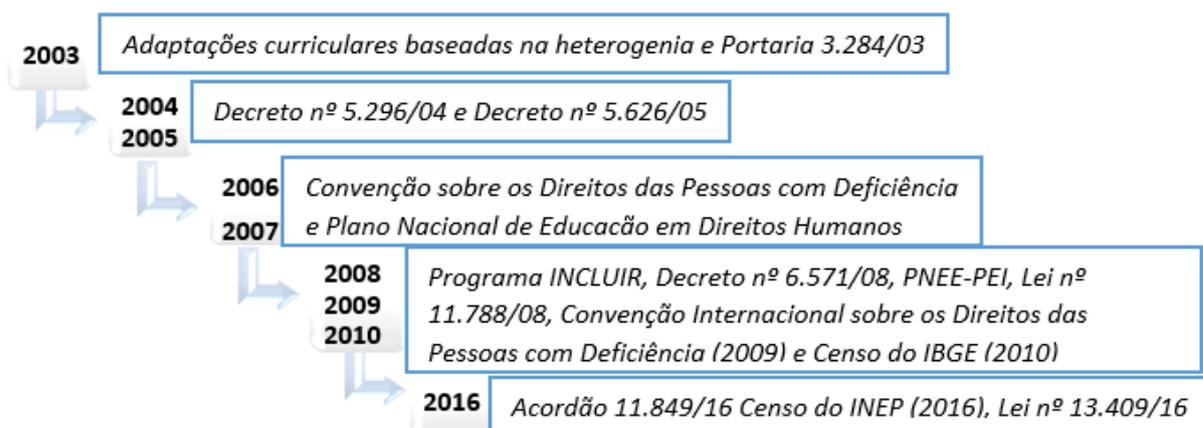
Em 2016, o INEP mostra que 0,43% dos estudantes com deficiência estão matriculados em IES brasileiras (INEP, 2016)¹⁵. Mas, essa evidência estatística não representa, necessariamente, uma suficiência na democratização do acesso a esse nível de ensino, sobretudo

¹⁴ Assinada em 30 de março de 2007, em Nova York, e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/09,

¹⁵ Segundo os dados apresentados pelo INEP (2004-2016), ao comparar sua versão de 2004 (0,12%) com a de 2016 (0,43%), indicam o aumento do acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior. O aumento em dez anos (2004-2016) foi de 0,31%, que, em uma média, representa, aproximadamente, 0,03% por ano.

quando consideramos um país que, muito recentemente passou a dispor em sua legislação do sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiências nas instituições federais de ensino superior¹⁶. Ainda que pareça pouco representativo, se considerarmos o número de matrículas há quase 20 anos (2.173, no ano 2000), é possível verificar um aumento de cerca de 25 vezes em comparação com o último censo, já que, segundo os microdados do Censo da Educação Superior de 2016, de 11.449.527 matrículas, 50.118 (0,43%) são de estudantes que se autodeclararam com deficiência (INEP, 2016; CABRAL; SANTOS; MENDES, 2018).

Figura 06 – Marcos do século XXI em relação à Educação, Educação Superior, Currículo e Estágio.



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

¹⁶ Por meio da Lei nº 13.409/16, do Decreto Federal nº 9.034, de 2017, que altera o Decreto nº 7.824/12.

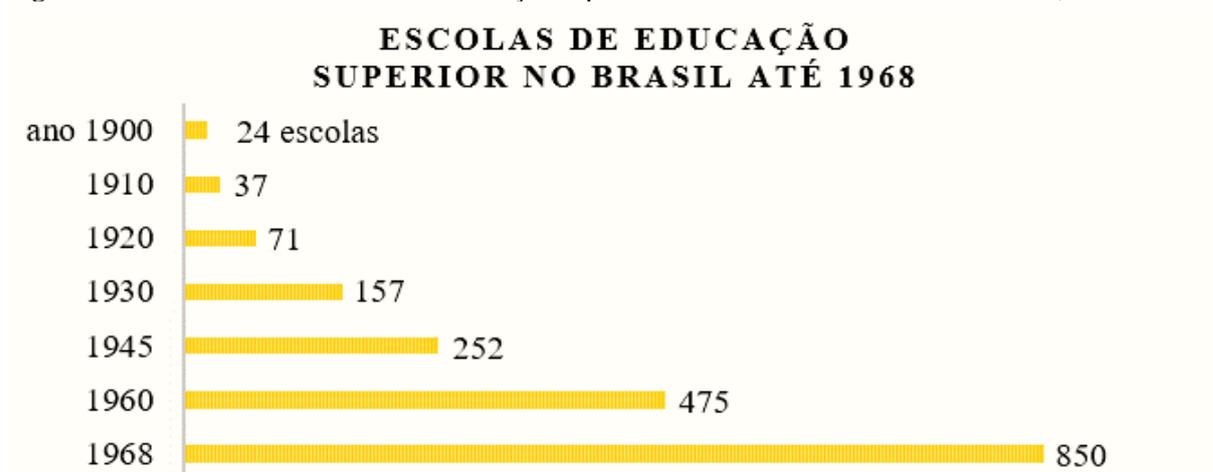
CAPÍTULO 2 - Contextualização histórica do acesso de minorias sócio-políticas às IPES

As IPES vêm ganhando força desde a década de 1950 devido à industrialização grande que a época trazia para os âmbitos que forneciam profissionais prontos para o mercado. Conforme Valdés (2006, p.15), nos anos 1950, o acesso à Educação Superior:

é ampliado como consequência direta da modernização econômica decorrente da industrialização, da urbanização e das novas exigências surgidas com a ascensão de maiores contingentes da população ao cenário político nacional. Na década seguinte, houve uma pressão da sociedade civil, pela ampliação do número de vagas e pela reforma universitária que tornasse esta modalidade de ensino mais acessível à população.

Em 1968, a Reforma Universitária também foi um expoente que fez com que o crescimento das IPES continuasse (BRASIL, 1968)¹⁷.

Figura 07 – Crescimento das escolas de Educação Superior no Brasil até a Reforma Universitária, de 1968.



Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos por Teixeira (1989), no texto: “O ensino superior no Brasil – Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969”.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

Esse crescimento não era só em relação à expansão destas em questão de números de IPES encontradas em solos brasileiros, mas sim também a expansão de vagas dispostas para o acesso de cidadãos. Mas, as pessoas que entravam nas IPES eram poucas, mesmo com a política de 1968 vigente. Tal fato fazia com que a universidade, aos olhares do imaginário coletivo,

¹⁷ É notável que as escolas de Educação Superior no Brasil existiam antes de 1940 (antes de 1900 até 1930). Mas, é válido justificar a razão destas não serem exploradas antes da década de 1940 e sim somente apenas o início dela: por causa do ponto de ignição escolhido, a primeira legislação de Estágio, do ano 1942. Outros dispositivos legais, antes da década de 1940, em relação a Educação Superior e ressignificações do currículo poderiam ser encontrados, porém estes não foram explorados justamente por causa disto.

passasse como um local excludente, ou seja, uma esfera a qual apenas uma “elite” – formada por pessoas não pertencentes a minorias sócio-políticas, entende-se – poderia vir a acessar.

A ideia sobre a elite era ainda mais reforçada ao notar-se que a universidade tinha mecanismos excludentes – como o vestibular¹⁸, descrito na Reforma Universitária¹⁹ – para que o perfil de aluno que entrasse nesta fosse mais homogêneo (BRASIL, 1968, Art. 17º; 21º) e, em 1980, que tivemos a Lei de Diretrizes e Bases (1971-1996) e a Constituição Federal (1988).

A Constituição de 1988 pode sim ser compreendida como um marco essencial no que se diz respeito ao embrião de equidade das pessoas com deficiências em relação aos demais a ser implantada nos postos educacionais, pois promove a democratização, dando direcionamentos de certos eixos de como tal acesso deve ocorrer (BRASIL, 1988, Art. 208º).

Há de se gesticular acerca da Constituição Federal e do termo “preferencialmente”²⁰ que é usado como uma espécie de escape/brecha para que as instituições, individualmente falando, tomassem posturas divergentes umas das outras ao que se dizia respeito ao acesso da comunidade aqui estudada – sem diretrizes mínimas para que um trabalho unificado fosse encorpado e, gradualmente, aprimorado. Tal postura maleável podia fazer com que as escolas, dentro do alcance de sua autonomia gestacional, não adotassem com enfoque a democratização do ingresso esboçada a partir daqueles próximos anos (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018).

Antes dos anos 1990, nota-se que a legislação tinha atenção para o ato de acessar a universidade, mas não se preocupava tanto com o permanecer da pessoa nesse âmbito. Isso veio a mudar com mais veemência a partir do Decreto nº 3.298/99, que esmerou em prover as adequações necessárias – como órteses, equipamentos relacionados à tecnologia assistiva, acomodações de materiais acadêmicos em si e outros – para que as pessoas com deficiências pudessem se firmar como alunas na IPES e, posteriormente, formassem-se.

Já no século XXI, surgem políticas de ações afirmativas para a inclusão de pessoas com deficiência(s) nestas IPES – que vão mais além do que o Decreto da década de 1990 – como o Programa INCLUIR, de 2008, a Lei de sistema de reserva de vagas que garantem esse direito aos pretos, pardos e indígenas e, em 2017, tal direito foi “estendido” às pessoas com deficiência. O Decreto Federal nº 9.034/17, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, também é um expoente que reforça a importância do

¹⁸ Hoje em dia ainda se tem o vestibular como mecanismo para o ingresso na universidade, portanto, também, há outras formas de se entrar na Educação Superior, via acumulação de pontos dentro de avaliações de larga escala para o acesso à, por exemplo, USP e também ações afirmativas que fazem com que etapas do acesso se estabilizem com menos exclusão e mais equidade.

¹⁹ Tais dizeres viriam a ser mudados apenas com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

²⁰ Essa palavra é usada para referendar o direito do uso do Atendimento Educacional Especializado que, hoje em dia, é entendido como uma frente que atua não só em escolas fundamentais e médias, mas, também, superiores.

acesso das minorias sócio-políticas às IPES. Também há certas ações afirmativas que se preocupam com a possível dupla vulnerabilidade social que a pessoa com deficiência pode ter, como a baixa renda, assim, dando também a isenção de taxas de inscrição para o vestibular.

Após esse resgate de contextos, históricos, políticas públicas e a ressignificação que perpassa não só por esses elementos, mas, também, pela Educação Superior, currículo e estágio curricular, nos indagamos: afinal, o que isso nos diz, na perspectiva em que a teoria reflete diretamente a prática?

a) O que as contextualizações, o histórico de políticas públicas e as ressignificações do Educação Superior, Currículo e Estágio Curricular nos dizem?

i) Deficiência, cidadania e direitos na educação superior: o que é dito antes do século XXI?

Na década de 1940, notou-se que inquietações advindas das informações resgatadas ao decorrer dessa pesquisa, esses apresentam que as pessoas com deficiências sofriam repúdio considerável, partindo das próprias universidades, ao mostrarem seu anseio de entrar aquele âmbito na posição de aprendiz.

Como já visto no Decreto-Lei nº 4.073/42, era de importância ter capacitação física e mental plena para a prestação de estágios, marcando uma perspectiva capacitista acerca do perfil do alunato e apresentando “(des)esforços” para a participação da parte da população com deficiências (BRASIL, 1942, Art. 67º). Isso talvez se desse pelo motivo de que pessoas com deficiências ingressando em IES era um marco relativamente novo. Culturalmente, as IES queriam um alunato homogeneizado. Entretanto, mesmo que houvessem justificativas, isso é um ponto histórico alarmante, principalmente quando consideramos o contexto de industrialização da época, cujo caráter produtivista não tinha como pressuposto considerar as identidades e diferenças dos trabalhadores em suas atividades laborais (BRASIL, 1942; GOFFMAN, 1988; BORTOLINI, 2012; CABRAL; MELO, 2017).

O consolidado contexto industrial tinha como exigência a produção em massa, fazendo com que isso e a carga histórica depreciativa que as pessoas com deficiências carregavam desde os primeiros indícios de civilização existentes resultassem em um provável insucesso desse público em seu acesso ao estágio.

De 1940 até 1960, consta-se que, à luz do Decreto da época, existiam dois lados em torno da admissão das pessoas com deficiências. Por um lado, percebia-se que apesar das particularidades daquele contexto em função da situação do país, o ambiente criado com o Decreto-Lei nº 4.073/42 e as lutas dos movimentos estudantis no país eram organismos que

propiciavam mais a inserção de todos em locais de estágio. Por outro lado, essa melhoria na admissão desse coletivo não era o esperado até então. A somatória que formava o pano de fundo daquela sociedade não contribuía com o aceite das pessoas com deficiências no estágio.

Na década de 1970: a) Era compreensível, na LBI/71, que, primordialmente, se buscava ressaltar a preocupação sobre a não escolarização dos cidadãos com deficiências²¹ e; b) Na Lei nº 6.494/77, o pressuposto das férias serem ditadas em um diálogo entre estudante e a parte que fornecia o estágio não acontecia, pois a empresa, muitas vezes, burlava isso e impunha ao estagiário o seu período de férias, pretendendo cedê-las perante a demanda ou não demanda dos serviços dele dentro do seu estágio (BRASIL, 1977; ANDRADE; RESENDE, 2013).

Na década de 1980, a partir dos conhecimentos apresentados em relação ao Decreto nº 87.497/82 levanta-se aqui a hipótese de que a autonomia cedida para as instituições poderia, irremediavelmente, se transformar²² em um mecanismo excludente, ou seja, uma circunstância não facilitadora para a permanência das pessoas com deficiências nos Estágios Curriculares – por causa do risco de não haver uma boa adequação e gestão dos funcionários dessa instituição para o atendimento das particularidades do estudante com deficiência (ROGERS, 1993; PINTO, 2005; KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; GASPARIN, 2007; GALLEGOS; SILVA, 2012).

Ainda na década de 1980, era dado o valor para a relação entre o sujeito com deficiência e a educação, mas não o ensino dentro de uma formação profissional, pois a cogitação de respaldar a pessoa com deficiência e o seu ingresso no Estágio Curricular não existia – via políticas de ações afirmativas. Tal impasse era trabalhado na Constituição Federal, entretanto indiretamente, frisando “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). O cidadão com deficiência em situação de Estágio Curricular está sim englobado dentro dessa expressão, como asseverado por Cabral (2010, p.59), ao se referir ao terceiro Artigo da Constituição Federal de 1988:

(...) a distinção relacionada à deficiência não foi exposta neste dispositivo, mas se supõem que este segmento populacional esteja abarcado na expressão “quaisquer formas de discriminação”, já que na carta magna há diversos elementos que garantem os direitos das pessoas com deficiência.

²¹ Em razão de tal fato, a Lei nº 5.692/71 podia ser feita com a intuição de remediar desafios dessa comunidade dentro do cenário da educação daqueles tempos, devido a outros atenuantes da época, pois, à luz dos dizeres de Lima e Siqueira-Júnior (2008, p.17), “Esse período (1969-1974), correspondente ao governo do General Emílio Garrastazu Médici é considerado o mais duro e repressivo do regime e ficou conhecido como “Anos de Chumbo””.

²² Obviamente, dependendo da forma de como a gestão do local fosse ministrada – a gestão de uma esfera se pauta no manuseio do tempo, do espaço e do reconhecimento da diversidade acerca desta (ROGERS, 1993; PINTO, 2005; KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; GASPARIN, 2007; GALLEGOS; SILVA, 2012).

O acesso via políticas públicas, tinha “pontos soltos”, compreendia-se. Pontue-se aqui que esses “pontos soltos” seriam em demasia atados seis anos depois da Constituição Federal, com o surgimento da Lei nº 8.859/94, na qual seria a segunda política que trata majoritariamente do estágio a fazer qualquer menção ao sujeito com deficiência desde 1942.

Roesch (1996, p.27) vocifera que mesmo que o Estágio Curricular fosse obrigatório ou não, seria “(...) uma chance de aprofundar conhecimentos e habilidades em área de interesse do aluno”, interpretando-se que a imersão na esfera do trabalho é importante e teria o respaldo para as pessoas com deficiências a partir da década de 1990.

ii) Deficiência, cidadania e direitos na educação superior: o que é dito no século XXI?

O século XXI teve movimentações que partiram do governo, as quais se frisavam a participação dos cidadãos com qualquer tipo de deficiência na Educação Superior, logo, a normatização do ingresso foi reforçada com: a Portaria de número 3.284/03, o Decreto nº 5.296/04, o Decreto nº 5.626/05, o programa INCLUIR, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, e a Lei nº 13.409/16 (CABRAL, 2017).

Ainda que direitos²³ tenham sido referendados a essa população socialmente minoritária por meio da LBI (2015) fruto de um importante movimento político, histórico e cultural, social, econômico, essa população pode não usufruir desses direitos, uma vez que a marginalização dessas minorias é latente nas diversas esferas da sociedade.

Estamos em um cenário em que políticas de ações afirmativas (sistema de reserva de vagas²⁴, núcleos de acessibilidade²⁵, programas institucionais, dentre outros dispositivos legais) vêm culminando na promoção acesso e na permanência de pessoas com deficiência nas IES.

Tal sanção de leis se deve, em partes, em detrimento do baixo ingresso aos mais diversos níveis de ensino, inclusive a Educação Superior.

Entretanto, há de se destacar que não foram somente leis que fizeram parte dessa movimentação legislativa, pois tiveram também números consideráveis de decretos, portarias, resoluções e normas técnicas que cooperaram com tal.

²³ Esses direitos podem ser formais, que defendem “(...) a liberdade privada e, por outro, o paternalismo” (DUTRA, 2004, p.79). Mas, também, pode ser um direito(s) substancial, “(...) que interpreta os sujeitos apenas como atores, ou destinatários de direitos” (DUTRA, 2004, p.57).

²⁴ Por meio da Lei nº 13.409/2016, do Decreto Federal nº 9.034 de 20 de abril de 2017, que altera o Decreto nº 7.824/2012, e da Portaria nº 09 de 05 de maio de 2017.

²⁵ Destaca-se o Programa Incluir, que fomentou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Educação Superior.

Logo, agentes que facilitam o ingresso das pessoas com deficiência nas IES (como a já esboçada LBI/2015 e a Portaria nº 5, de 9 de maio de 2017) existem, dizendo sobre o processo seletivo da pessoa com deficiência dentro do sistema de reserva de vagas, ratificado pela Lei nº 13.409/16, de 28 de dezembro de 2016, a qual fornece a garantia de inserção na Educação Superior para esse público por meio desse sistema e, em razão disso, proporciona um maior número de pessoas com deficiência ingressantes em universidades (BRASIL, 2016).

Porém, é importante o alerta para uma discussão quando o assunto vira: “os agentes que facilitam o acesso dessa comunidade”, como, exemplificando, o sistema de reserva de vagas.

Esse alerta se dá em razão do viés histórico que as minorias sócio-políticas possuem, pois ações afirmativas não podem ser interpretadas com cunho de facilitação para a pessoa com deficiência, para que esta “pule etapas” ou tenha “vantagens” sobre a população não pertencente às minorias sócio-políticas (como negros, indígenas, pobres). Muito pelo contrário, isso deve ser compreendido com um olhar de equidade (BRASIL, 2016).

Desta maneira, tal eixo e suas discussões se tornam polêmicas, em detrimento de suas várias óticas e de que as mesmas transpassam por uma:

(...) via de mão dupla na qual, de um lado, defende-se a democratização do direito de acesso ao Ensino Superior e, de outro, tende-se a excluir membros pertencentes a grupos não minoritários (CABRAL, 2017, p.377).

A discussão, mesmo com seus inerentes riscos, é necessária e rica à sociedade, pois questiona a predominante concepção biomédica perante as pessoas com deficiências, a marginalização e a importância das legislações – que, ao longo dos tempos, foram conquistadas e legitimadas com o poder dos movimentos sociais e suas buscas pela equidade.

Entende-se, com este estudo feito sobre as legislações de estágio, educacionais e contextos históricos da educação e da educação especial, que todas as pessoas possuem hoje em dia o direito de acesso aos mesmos, sejam elas cidadãs sem ou com deficiência.

iii) Conceitos encontrados durante as décadas estudadas

No que se diz respeito ao capacitismo, é notório que a (des)construção sobre o que é chamado de “competências” é um processo necessário na universidade. Miranda (2006, p.161), exclama que o papel do oferecimento de apoio é da escola: “(...) para que o aluno desenvolva as competências necessárias para a realização do seu projeto de vida, assegurando-lhe as condições para enfrentar os grandes desafios do mundo do trabalho”.

A fala supracitada é um ponto de partida inerente dentro de discussões possíveis, como: a escola precisa dar o apoio para o estudante, de praxe, contudo enfrentar desafios no mundo do mercado de trabalho é um marco que o discente precisa passar mesmo que esses desafios sejam em decorrência de sua condição de deficiência e não das condições que regularmente são desafiadoras dentro do mundo do trabalho?

A dificuldade do discente nas IES é ainda muito grande, em razão da existência de barreiras curriculares e da “(...) falta de recursos acessíveis e formação profissional docente [...] para lidarem com os estudantes com deficiências” (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p.116).

Soma-se a isso que, conforme Cabral (2017), as universidades nem sempre garantem aos discentes a orientação profissional e acadêmica, pois tais instituições, possivelmente, não possuem tais orientações descritas presentes em solos brasileiros. Nas palavras de Brasil *et al.* (2012), a ausência de orientações sobre esse tema reflete como um fator preeminente da:

(...) evasão universitária, da troca de cursos, da falta de motivação para os estudos e da insatisfação profissional. Observa-se, ainda, que muitos alunos terminam seus cursos sem identificação com as profissões escolhidas, o que, com frequência, gera ansiedade, insegurança, falta de comprometimento com o trabalho e, uma das mais sérias consequências, o abandono da profissão.

Repensar o currículo e a gestão da universidade é imprescindível, ainda mais com os desafios expostos: i) Ideais capacitistas e; ii) Dificuldades em adequação de recursos – é nítido que no final da década de 1990 já se falava sobre a adequação curricular e de ambiente para a promoção de equidade em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência e, também, a diplomação da mesma – e formação docente.

Além disso, durante a trajetória acadêmica do estudante, seja em programas de orientação acadêmica ou acompanhamento teórico-prático de multiprofissionais com cacife para, em suas estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação, identificar e reconhecer as competências e potencialidades dos universitários com deficiências.

Isso resulta em uma valorização da cultura universitária sob a perspectiva da acessibilidade, fomentando a motivação e a cooperação entre os atores envolvidos, não somente em atividades teóricas, como nas atividades práticas supervisionadas e estágios curriculares (DALLAZEM; COELHO, 2011; BRASIL *et al.*, 2012; EBERSOLD, 2008, 2014; CABRAL *et al.*, 2015, 2017, 2018; LIMA; CABRAL, 2018; 2020).

Neste mesmo sentido, como visto nas contextualizações, histórico de políticas públicas e ressignificações da educação superior, currículo e estágio curricular, desde a década de 1940 até o século XXI, é notório que foram diversos os dispositivos legais que, ao longo da história,

vislumbraram respaldar a superação do cenário de estigma, omissão à educação e a não promoção de equidade de oportunidades.

É visível que, no que tange a Educação Superior, os desafios que a literatura tem indicado, em decorrência da histórica democratização do acesso, versam sobre as dificuldades no que diz respeito às estratégias didático-pedagógicas, de gestão e no repensar o currículo (LIMA *et al.*, 2020).

CAPÍTULO 3 - Gestão Democrática

No Brasil, a visibilidade das minorias político-sociais conseguiu, gradativamente nas últimas décadas, ganhar maior notoriedade, ainda que em um moroso processo de legitimação de seus direitos formais e substanciais nos diversos contextos sociais. (MAIOR; OLIVEIRA, 2009; MADRUGA, 2016).

Particularmente no que tange a democratização do acesso às esferas educacionais, esse cenário tem incitado discussões democráticas sobre as práticas e as teorias que tangenciam a gestão na perspectiva da orquestração da acessibilidade (BRASIL, 1988; 1996; FUSARI, 1998; KRAWCZYK, 1999; LIMA; CABRAL, 2018; EBERSOLD, 2020).

Isso se deu sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, pois houve uma ampliação no índice de matrículas de diferentes segmentos populacionais na esfera educacional e, conseqüentemente, na heterogenia cultural, étnico-racial, econômica e biopsicossocial (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; GASPARIN, 2007; CABRAL, 2010; 2018).

Nas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), tais fatos incitaram que as decisões sobre o ensino e a gestão fossem mais constantes. Logo, as políticas de ações afirmativas culminaram no aumento²⁶, sobretudo na última década, do índice de ingresso de pessoas com deficiências advindas de escolas públicas, sejam elas ou não com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pretas, pardas ou indígenas (CABRAL, 2018).

Conseqüentemente, conforme indica Krawczyk (1999), esse movimento deveria estar ocorrendo por meio da participação de toda a comunidade (gestores, corpo docente e discente). Trata-se de um processo democrático que, conforme define Bobbio (2009), constitui-se de:

um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência (p.30).

Importa que sejam, de modo coletivo, discutidas possibilidades de encaminhamentos sobre currículo, ensino-aprendizagem, gestão dos tempos e espaços, instrumentos e estratégias de avaliação. Lück (2007) e Oliveira e Vasques-Menezes (2018) destacam, ainda, a necessidade da demonstração pública e transparente dos processos e resultados.

Soma-se a isso, a relevância das ações que lancem mão de iniciativas que fomentem a construção de culturas institucionais que reconheçam e legitimem as identidades e diferenças

²⁶ Isso porque as instituições desse nível de ensino depararam-se com culturas institucionais cristalizadas que, tradicionalmente, tendiam a não reconhecer as particularidades de seu alunato e a enquadrá-los a um processo de moldagem profissional com formação de “tamanho único”.

dos diversos atores educacionais, na perspectiva da orquestração da acessibilidade (LIMA; CABRAL, 2018; 2020; EBERSOLD, 2020).

Contudo, as ações supracitadas desafiam a comunidade científica, os diversos cenários e seus respectivos atores a identificarem e a dialogarem sobre possíveis caminhos para se concretizar a gestão democrática, que, inclusive conceitualmente, apresenta consensos e dissensos – por ser um elemento com múltiplas narrativas e concepções por entre os atores da comunidade acadêmico-científica em Educação e em Educação Especial (LÜCK, 2007; AGUIAR, 2016; OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018; MACHADO; CORTE, 2020).

1.1. Múltiplos olhares sobre a Gestão Democrática na produção científica em Educação e em Educação Especial

Buscamos identificar o que se é dito sobre a gestão democrática na Educação Superior, verificando os desafios, os conceitos do termo e as menções e/ou participações de pessoas com deficiências nas produções científicas.

a) Levantamento bibliográfico realizado na plataforma *Scientific Electronic Library Online* sobre gestão democrática na Educação Superior

Com base em levantamento bibliográfico realizado na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a partir dos descritores:

Quadro 02 – Levantamento bibliográfico realizado na plataforma *Scientific Electronic Library Online* sobre gestão democrática na Educação Superior.

<i>Descritores</i>	<i>Número de Artigos</i>	<i>Condizentes com o tema Gestão democrática na Educação Superior</i>	<i>Artigos</i>	<i>Autoras e Autores</i>
<i>“Gestão democrática” AND “Educação Superior”</i>	10	2	Artigo 1. Por uma gestão mais democrática na educação: contribuições de uma formação a distância para atuação profissional de seus egressos. (2019) Artigo 2. Construindo uma universidade sustentável: uma discussão baseada no caso de uma universidade portuguesa. (2018)	Artigo 1. RAMOS, Daniela Karine; RIBEIRO, Fabiana Lopes. Artigo 2. BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar; ROSA, Maria João; CARVALHO, Teresa.
<i>“Gestão democrática” AND “Ensino Superior”</i>	8	2	<i>Idem 1 e 2</i>	<i>Idem 1 e 2</i>

<p align="center">“Gestão democrática” AND “Universidade”</p>	<p align="center">10</p>	<p align="center">3</p>	<p>Artigo 3. Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação. (2020)</p> <p><i>Idem Artigo 2</i></p> <p>Artigo 4. A quem interessa a antecipação do ensino fundamental? (2017)</p>	<p>Artigo 3. CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa.</p> <p><i>Idem Artigo 2</i></p> <p>Artigo 4. ARELARO, Lisete.</p>
<p align="center">“Gestão democrática” AND “Universitária”</p>	<p align="center">3</p>	<p align="center">1</p>	<p>Artigo 5. Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária. (2018)</p>	<p>Artigo 5. SANTOS, Carolina da Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia.</p>

Fonte: Elaboração própria com base na busca realizada na SciELO.

Na busca de “gestão democrática” e “Educação Superior”, foram identificados 10 estudos, sendo que um, de Ramos e Ribeiro (2019), se debruça no cunho democrático da gestão na Educação Superior (mas sem citar, nos dados, cidadãos com deficiências) e o outro busca definir o termo²⁷ em um trecho específico de sua redação. Os resultados se repetiram para “gestão democrática” e “Ensino Superior”.

Ao fazer a inspeção dos descritores “gestão democrática” e “universidade”, foram verificados, também, 10 estudos, sendo alguns iguais às buscas já feitas e outros diferentes. Sobre os resultados diferentes, identificamos o estudo de Arelaro (2017) que resgata a legislação do Brasil sobre o eixo democrático da gestão, assim como Cardozo e Colares (2020), que também traz uma compreensão sobre gestão democrática²⁸, à luz de Dourado (2008).

Na procura de “gestão democrática” e “universitária”, encontramos três estudos, sendo que um destes tem relação com a temática, ao qual promove ideias como a descentralização de responsabilidade apenas do professorado, a necessidade de diálogo com órgãos de cunho coletivo e participação assídua dos aprendizes (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018).

Sendo assim, em uma análise geral, encontramos cinco (5) artigos, de 2017 a 2020, condizentes com o tema gestão democrática na educação superior, sendo que nenhum fala sobre

²⁷ No estudo de Bizerril, Rosa e Carvalho (2018, p.444), encontrado neste levantamento, é definido como gestão democrática o mecanismo que busca uma “(...) forma de possibilitar o envolvimento, a continuidade das ações a longo prazo e o processo reflexivo e formativo das pessoas para além do espaço universitário”.

²⁸ “(...) processo de aprendizagem e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas” (DOURADO, 2008, p.79).

peças com deficiências envolvidas neste processo. Os artigos identificados, em sua maioria, tangem a conceitualização, a legislação e as características de modelos de gestão democrática.

b) Os desafios na Gestão Democrática na Educação Superior

Elencamos, com base em outras leituras, para além das produções encontradas na SciELO, desafios que tangem a funcionalidade de uma gestão democrática nas IPES:

i) a compreensão das funções da esfera pedagógica e da administrativa na Educação Superior, que podem, mesmo estando no ambiente, não possuir comunicação entre si (KRAWCZYK, 1999). Isso, segundo Oliveira e Vasques-Menezes (2018), traz, em qualquer etapa e modalidade educacional, dificuldades ao próprio gestor, por haver dissonância entre o Administrativo e o Pedagógico;

ii) a cultura participativa da comunidade é baixa, conforme Ramos e Ribeiro (2019) e;

iii) para os professores, se comunicar é um desafio, pois em suas formações o trabalho colaborativo pode até ter sido estimulado, mas o cooperativo não. Isso traz dificuldades ao se depararem com um modelo de gestão que preza por operacionalizações do ensino (OLIVEIRA, 2010; AGUIAR, 2016).

iv) a fragmentação de ações: a) nem sempre uma instituição está a ciente das funções e ações dos Núcleos de Acessibilidade; b) pouca articulação entre possibilidades didático-pedagógicas, estágios curriculares e ambientes em que são realizados (DALLAZEM; COELHO, 2011; FANTACINI, 2017).

Somam-se a esses desafios, um “(...) inexpressivo número de pesquisas de cunho empírico. A ausência de experimentos pode ser indício da fragilidade do meio a ser pesquisado e a sua presença poderia enriquecer o conhecimento a respeito da gestão escolar e de sua estruturação” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p.897).

c) Os Conceitos de Gestão Democrática

Em uma pesquisa mais ampla, Oliveira e Vasques-Menezes (2018), identificaram 69 artigos (56) e teses (13) nacionais entre 2005 e 2015 sobre o conceito gestão – sem ser, necessariamente, uma de natureza democrática²⁹.

Dentre essas diversas perspectivas, foram encontrados 13 estudos que, unicamente, frisam no significado de gestão democrática, mas nenhum estudo é sobre a Educação Superior.

²⁹ Oliveira e Vasques-Menezes (2018) justificam a falta de um “(...) levantamento de dissertações, apenas de teses e artigos [...] as palavras-chave foram: gestão escolar, gestão democrática, administração escolar e diretor/gestor de escola. Observou-se que, ao fazer a articulação das palavras-chave, muitas publicações apareciam repetidas”.

Quadro 03 – Conceitos de gestão democrática na Educação Superior.

<i>ANO & AUTOR(ES)</i>	<i>TÍTULO DAS TESES E ARTIGOS</i>
(2005) Scheneckenberg, M.	O princípio democrático na atuação do diretor da escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa (<i>Tese</i>)
(2006) Marques, L. R.	Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar (<i>Artigo</i>)
(2008) Torres, L. L.	A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola (<i>Artigo</i>)
(2009) Silva, N. R. G.	Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema (<i>Tese</i>)
(2009) Souza, A. R.	Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática (<i>Artigo</i>)
(2009) Souza, A. R.	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática (<i>Artigo</i>)
(2009) Torres, L. L.; Palhares, J. A.	Estilos de liderança e escola democrática (<i>Artigo</i>)
(2010) Di Giorgi, C. A. G.; Leite, Y. U. F.	A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular (<i>Artigo</i>)
(2011) Souza, G. N.	Gestão democrática escolar: reflexões e desafios (<i>Artigo</i>)
(2011) Torres, C. A.	Struggling for the soul of the nation. Educational policy, democratic leadership, and radical democracy in neoliberal times (<i>Artigo</i>)
(2012) Marques, L. R.	A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares (<i>Artigo</i>)
(2013) Bortolini, J. C.	O papel do diretor na gestão democrática: desafios e possibilidades na prática da gestão escolar (<i>Artigo</i>)
(2014) Lima, L. C. V. S.	A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? (<i>Artigo</i>)

Fonte: Elaboração com base nos dados apresentados (do levantamento bibliográfico) no estudo de Oliveira e Vasques-Menezes (2018).

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

No geral, a sistematização das informações possibilitou a identificação de uma multiplicidade de compreensões sobre gestão democrática na Educação Básica. Logo, seria inconsistente transpor todos esses conceitos para a Educação Superior, tendo em vista que existem alguns elementos distintos de uma modalidade em comparação à outra.

Depois de fazer essa busca, entendemos a relevância de pesquisas que versem sobre o conceito de gestão democrática na Educação Superior, haja vista a escassez literária sobre o tema (BIZERRIL; ROSA; CARVALHO, 2018; OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

Tendo em vista os múltiplos olhares sobre a gestão democrática, optamos por construir e conceber nossa compreensão, fundamentando-nos tanto em estudos como os de Fusari (1998), Krawczyk (1999), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo (2007), Lück (2007), Araújo (2009), Aguiar (2016), Oliveira e Vasques-Menezes (2018), Ebersold (2020) e Machado e Corte (2020), bem como em nossas vivências empíricas no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão.

1.2. A Gestão Democrática na Educação Superior sob a perspectiva da acessibilidade

Para construirmos a nossa compreensão de gestão democrática nas IPES, partimos da premissa de reconhecer e propiciar um conjunto de ações concretas, que visem desconstruir concepções negativamente discriminatórias e legitimar os direitos dos cidadãos com deficiência ao longo de suas trajetórias acadêmicas, sob os princípios da alteridade (FERNÁNDEZ, 1998; SKLIAR, 1998; 2003; REISER, 2001; 2008; EBERSOLD, 2008; OCDE, 2009).

Importa, ainda, transversalizar a coletivização dos processos de elaboração e implementação de políticas institucionais, para fazer da Educação Superior um “(...) espaço de deliberação coletiva [...] assumida como base para a melhoria da qualidade da educação e aprimoramento das políticas educacionais (DOURADO; NELSON, 2011). É relevante implantar nas IPES: os recursos humanos, suas ações, condutas e necessidades; a infraestrutura, os recursos financeiros, materiais, normativos e tecnológicos; as linguagens e interações socioculturais; e no planejamento, desenvolvimento e implementação, gestão dos tempos e espaços; e avaliação processual dos resultados, dentre os diferentes currículos e formações.

Na perspectiva da acessibilidade, biopsicossocial e interdisciplinar, a gestão democrática pode ser compreendida como a orquestração de ações cooperativas e multivetoriais que envolvam servidores que exerçam a função de gestão e/ou docente e técnicos administrativos, das diversas unidades institucionais, com o envolvimento do corpo discente, para a identificação de possibilidades que legitimem o direito cidadão do ingresso, da permanência, da formação e da transição ao mercado de trabalho, reconhecendo-se as identidades e diferenças das minorias político-sociais.

A premissa, portanto, é a de transversalizar a coletivização dos processos de: a) elaboração e implementação de políticas institucionais; b) ações, condutas e necessidades dos recursos humanos; c) provisão de infraestrutura, recursos financeiros, materiais e tecnológicos; d) interações socioculturais e construção de linguagens; e) planejamento e desenvolvimento de ações, valendo-se da gestão dos tempos e espaços; f) avaliação processual dos resultados, no âmbito dos diferentes currículos de formação.

Contudo, na prática, a gestão democrática nas IES brasileiras tem se deparado com diversas barreiras, sobretudo as atitudinais no âmbito dos contextos curriculares. É comum identificar-se atitudes de discriminação negativa em relação aos sujeitos em formação e os profissionais com deficiências das diversas áreas do conhecimento. Na concepção da gestão democrática, contudo, esses não podem ser invisibilizados ou estarem ausentes dessas discussões e reflexões.

Nesse cenário, urgiu a necessidade de se identificar, descrever e analisar elementos que (des)compõem a gestão democrática no processo de diferenciação e acessibilidade curricular em cursos da Educação Superior de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo.

Temos como justificativa para esse estudo, então: a histórica ocorrência de uma invisibilidade social dessas pessoas com deficiências nas mais diversas esferas sociais; a pouca literatura, como apresentado, especificamente sobre a Gestão Democrática na Educação Superior, se tratando de estudos que coadunem com a realidade e que contenham pessoas com deficiências e; o acesso emergente recente dessa população nas IPES.

Motivados por esses objetivos, o presente estudo visou apresentar os principais resultados de um estudo desenvolvido institucionalmente no âmbito de políticas de ações afirmativas e da triangulação de ações de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da gestão democrática e da acessibilidade.

E, para além da garantia dos direitos humanos, enquanto relevância social, o estudo se justifica pela contribuição acadêmico-científica que, ao apresentar elementos teóricos, jurídicos e práticos, pode subsidiar a promoção da acessibilidade na Educação Superior.

Especificamente, destaca-se a importância do estudo ao incitar reflexões empíricas e fundamentadas cientificamente acerca de uma perspectiva cooperativa desde as condições de ingresso, de permanência, de formação profissional, de transição para o mercado de trabalho e de concretização de projetos de vida com autonomia cidadã, que envolva as IES (Instituições de Educação Superior) e seus respectivos territórios.

2. MÉTODO

2.1. Tipo de estudo

Dentro da Pesquisa Social, definimos esse estudo como sendo de campo, de caráter descritivo e qualitativo, configurou-se como uma pesquisa exploratória, que considerou um contexto de investigação em que elementos e variáveis constituintes de diversos episódios puderam contribuir com a compreensão do fenômeno dessa realidade (GIL, 2008).

2.2. Caracterização do Contexto da pesquisa

Tendo em vista essa breve contextualização histórica feita no Capítulo 2 e o resgate dos elementos que tangenciam a Educação Superior no Capítulo 1, é preciso entender como toda a carga passada pode ter (in)alterado o presente.

Seguindo o intuito de estudar a formação profissional de pessoas com deficiência na Educação Superior, focamos na realização de um Estudo Exploratório Documental sobre os Projetos Pedagógicos de todos os cursos de graduação ofertados, atualmente, por uma IPES-SP. Isso foi realizado com o objetivo de nos aproximarmos de seus respectivos currículos e identificar a oferta de atividades práticas e estágios curriculares.

Essa exploração passará pela identificação, a sistematização e a análise de informações relacionadas às atividades de Estágio Curricular de todas as áreas do conhecimento.

Dentre os resultados, os dados indicaram que apenas um curso pertencente à área das Ciências Biológicas e da Saúde tem Atividades Práticas Curriculares (APC)³⁰, previstas desde o primeiro ano (para além de estágios curriculares). A mesma graduação foi escolhida para um estudo exploratório para, nessa direção, suscitarmos possibilidades teórico-práticas no contexto universitário e no mercado de trabalho.

O contexto explorado foi um dos *campi* de uma IPES situada em uma cidade de médio porte do estado de São Paulo, que oferta 33 cursos de graduação (licenciatura e bacharelado).

Para o presente estudo, especificamente, desenvolvido entre o 1º semestre de 2018 e o 1º semestre de 2020, foi selecionado um único curso entre as áreas das Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (APÊNDICE C), Ciências da Vida (APÊNDICE A) e

³⁰ Carmo, Prado e Barros (2018), definem as Atividades Práticas Curriculares como ações que são feitas em laboratórios, situações-problema, simulando a vivência real do estudante em um ambiente de trabalho. Soma-se que desde a sua entrada nessa graduação, precisa obrigatoriamente, buscando a conclusão de curso, realizar atividades práticas além da esfera da universidade e tais ações ocorrem antes da entrada desses no estágio curricular – que, segundo Guerra (1995, p.225), “(...) consiste em teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração do programa de trabalho na formação”.

Humanidades (APÊNDICE B) de graduação da instituição por terem sido considerados os seguintes critérios:

- a) cursos em que estivessem estudantes com deficiências matriculados;
- b) estudantes com deficiências no início da trajetória acadêmica (1º ano);
- c) cursos em que ofertavam Atividades Práticas Curriculares (APC) ou estágios curriculares desde o primeiro semestre de formação acadêmico-profissional;
- d) concordância da gestão do curso em desenvolver atividades cooperativas de ensino, pesquisa e extensão.

2.3. Procedimentos éticos da pesquisa

Os encaminhamentos referentes aos aspectos éticos para o desenvolvimento deste projeto foram realizados previamente, para que fossem garantidas a viabilidade e a exequibilidade do estudo em tempo hábil, aumentando a possibilidade de identificação e análise do máximo de elementos previstos, e concomitante com o período acadêmico dos estudantes.

A identificação dos possíveis microcontextos, com base nos referidos critérios, respaldou-se em todos os procedimentos éticos de pesquisas com seres humanos, de acordo com as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Foi estabelecido um contato com esse curso para que houvesse uma apresentação do projeto ao Departamento do Curso de Ciências da Vida (CCV). Assim, partindo da premissa da gestão democrática, até mesmo por questão de coerência, a pesquisa foi iniciada somente após a proposta ter sido apresentada, dialogada, esclarecida, votada e aprovada em ata de conselho do curso (126ª reunião departamental).

Logo, os participantes (que tiveram assegurado sigilo da identidade e total autonomia em relação à participação no estudo) receberam, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informações acerca do objetivo da pesquisa e da coleta de dados.

2.4. Riscos e Benefícios

Como benefícios, a pesquisa permitiu que as docentes exprimissem suas previsões sobre as projeções futuras em APC de alunos com deficiência, contribuindo com a comunidade acadêmica e científica com elementos que fomentem discussões sobre o tema investigado. Outro benefício é em relação ao instrumento diário de campo, uma vez que não expõe os participantes em imagens, declarações e outros.

A assistência psicológica era prevista, havia privacidade para responder o questionário e a entrevista e havia garantia de sigilo. Por parte dos participantes, a participação foi voluntária

e a situação de vulnerabilidade, se houvesse, seria considerada e, imediatamente, remediada (com a interrupção do processo de coleta de dados da pesquisa e tomada de medidas viáveis).

Como riscos, a pesquisa poderia apresentar a algum participante o sentimento de desconforto em relação ao conteúdo do roteiro de entrevista semiestruturado e contexto. Contudo, as ações para eliminar ou diminuir esse risco foi, justamente para que o risco citado estivesse sempre diminuído ou eliminado em relação aos benefícios, uma postura ética do pesquisador presente, preconizando.

Se, durante a aplicação dos instrumentos, algum participante sofresse qualquer tipo de desconforto ou inconveniente, a pesquisa poderia ser interrompida com o mesmo, se assim desejar. Nesses casos, o pesquisador que coletou dos dados solicitaria a autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações, visando o bem-estar de todos os participantes.

2.5. Caracterização dos Participantes da pesquisa

Foram participantes desse estudo:

- a) Quatro Professoras (representadas pelos nomes **Âmbar, Cobalto, Rubi, Safira**), que se revezaram nas participações das APC e reuniões;
- b) Três Gestores, **Gestão de Curso, Pró-Reitor de Graduação e Coordenador de assuntos relacionados a ações afirmativas** da Universidade em questão, que participaram de reuniões e;
- c) nove estudantes do quarto semestre do CCV, **P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7**, sendo **P8**³¹ e **Agenor**, que se autodeclararam como pessoas com deficiência física³² e, após banca de verificação institucional, ingressaram no curso via sistema de reserva de vagas³³.

³¹ Devido às frequentes ausências do estudante P8, optou-se por analisar a trajetória de Agenor, na presente pesquisa.

³² Agenor, de 21 anos, possui hemiplegia, que é a paralisia de uma metade do corpo. É, portanto, a seqüela de uma patologia que pode estar localizada em uma ou algumas áreas do sistema nervoso central. No caso do Agenor, isso se trata de um traumatismo raquimedular incompleto, "(...) uma condição caracterizada por lesão da medula espinhal, resultando em alteração, seja ela permanente ou temporária, na sua função motora, sensitiva e autonômica", que foi em sua C3 e C4 (MORAIS *et al.*, 2013, p.150). Apresentando direitos garantidos estritamente às pessoas com deficiência, dando-as a devida elegibilidade à luz de documentos da abordagem biomédica, resgatamos também a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), a qual fornece códigos relativos à uma grande variedade de sinais, sintomas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. Hemiplegia se encaixa nisto, sendo o seu código o G81, tendo o 81.0 (hemiplegia flácida), 81.1 (hemiplegia espástica) e 81.9 (hemiplegia não especificada).

³³ O sistema de reserva de vagas fornece a garantia de inserção nas IPES para esse público e, em razão disso, proporciona maior número de pessoas com deficiências ingressantes em universidades (BRASIL, 2016).

2.6. Instrumentos de Coleta de Dados

Registramos os dados com base nas observações e anotações, a fim de capturar-se momentos que subsidiassem as discussões da presente pesquisa. Enquanto instrumentos para coleta dos dados, foram considerados: **a)** computadores pessoais dos pesquisadores, para o armazenamento, envio, recebimento e leitura de arquivos e e-mails³⁴; **b)** um celular, para que as filmagens das APC, os registros dos áudios das reuniões e das entrevistas semiestruturadas fossem feitos; **c)** ficha de análise dos vídeos das APC filmadas em um dia completo (APÊNDICE A); **d)** e, por fim, confeccionamos e usamos um diário de campo para registro dos elementos em sala de aula (APÊNDICE C).

2.7. Procedimentos de Coleta dos Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de observações em *full immersion* (em que os pesquisadores acompanharam as atividades teóricas e práticas do curso), entrevistas com todos os participantes e análise documental (regimentos, projetos políticos pedagógicos, legislação e correspondências eletrônicas).

Foram realizadas 3 reuniões, 6 filmagens (**Vídeos 1A; 2B; 3C; 4D; 5E; 6F**) e 10 entrevistas. Conjuntamente, foram acompanhadas 7 aulas de Atividades Práticas Curriculares na classe de Agenor, sendo algumas feitas nas próprias salas do curso e outras no território do município ao qual a Universidade explorada pertence.

Quadro 04 – Duração das entrevistas (minutagem).

<i>Participantes</i>	<i>Durações das entrevistas</i>
P1	24:20
P2	19:42
P3	28:59
P4	18:57
P5	46:34
P6	43:42
P7	38:35
P8	12:49
Agenor	26:29
Professora Rubi	13:04

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

Todos esses universitários foram entrevistados e participaram das APC (Agenor participou de uma das três reuniões).

³⁴ A troca de informações via e-mails foi para que todos os envolvidos estivessem, em tempo real, conscientes do andamento das questões do estudo. Os e-mails e seu conteúdo não foram objeto de estudo, por questões éticas previstas no TCLE da pesquisa. Contudo estes serviram de contextualização em alguns momentos. Ou seja, não fizemos um estudo documental dos e-mails, eles foram, somente, um instrumento de diálogo.

2.8. Procedimentos de Tratamento dos Dados

a) As filmagens das Atividades Práticas Curriculares

Depois de registrar as atividades gravando-as, tratamos esses dados dentro da ficha de análise dos vídeos das APC. Foram alterados, para melhor atender este estudo, alguns pontos do protocolo do estudo de Menegon (2013, p.108), sendo esses:

- a)* “elementos de acontecimento”, anteriormente, eram “elementos da estória”;
- b)* “participantes” eram “personagens”;
- c)* “Características dos participantes (vestimentas e outros)” foi um nicho acrescentado para essa pesquisa, para discernir um participante do outro;
- d)* “Revelar informações sobre ações e participantes” era, antes, “Revelar informações sobre ações e personagens” e;
- e)* a análise feita em segundos (de 10 em 10 segundos) foi acrescentada para, novamente, esse estudo, exclusivamente.

A organização dos dados se encontra no APÊNDICE E desse trabalho.

b) Os Diários de campo e seus dados

Com autorização prévia dos docentes, foram utilizados, para a coleta de dados em sala de aula, diários de campo. Registramos esses dados por meio de observações e anotações, a fim de capturar momentos que subsidiassem as discussões desse estudo.

Analisamos os eixos dispostos nos 7 diários preenchidos, que estão dispostos no APÊNDICE D do trabalho.

2.9. Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados coletados por diários de campo, filmagens e gravações foram transcritos e organizados por meio de protocolo desenvolvido especificamente para o estudo, na perspectiva da análise de conteúdo – um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores. Além disso, foram usadas fichas de análise de vídeos, adaptadas de Menegon (2013). Os indicadores de análise, apresentados a seguir, foram discutidos e validados em um grupo de pesquisa³⁵ constituído por pessoas com deficiências e sem deficiências, sejam elas docentes pesquisadoras ou estudantes.

³⁵ O IDEA conta com uma equipe multidisciplinar voluntária, composta por pesquisadores e profissionais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e do Instituto Federal de São Paulo – São Carlos, sobretudo das áreas de Educação Especial, Psicologia, Economia, Ciências Exatas e Tecnológicas/Computação, além de estudantes universitários com deficiência (em nível de graduação e pós-graduação). Além de discussões inerentes

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões tangenciaram, na perspectiva da gestão democrática, ações de: planejamento para recursos e estratégias; utilização e desenvolvimento; gerenciamento; avaliação; diferenciação e acessibilidade curricular.

Em uma perspectiva socio-histórico-cultural, no âmbito dessas ações, foi possível identificar e discutir alguns aspectos sobre recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros; adequações; tempos e espaços; estratégias pedagógicas; competências do alunato; diretrizes curriculares (disciplinas, normativas, diplomação e perspectivas profissionais); boas práticas de acessibilidade; e (des)construção sobre concepções de deficiência e de formação profissional.

Nisto, transversalizamos as seguintes variáveis: contextos históricos e culturais; concepções capacitistas, metafísicas, biopsicossociais e biomédicas; perspectivas normalizadoras; atitudes corretivas e; acessibilidade atitudinal.

3.1. Planejamento

No processo de planejamento, os dados indicaram que é fundamental a cooperação entre os estudantes, docentes, gestores de curso e de setores da instituição, extrapolando-se a cultura universitária de fragmentação dos tempos e espaços, dos recursos, metas e práticas, presente em uma ética institucional que, há décadas, tem se mostrado predominantemente cristalizada (BAREMBLIT, 2002; BUTT, 2009; GAMA; FIGUEIREDO, 2009; GALLEGOS; SILVA, 2012).

Dentre os diversos aspectos a serem considerados nesse processo, está o de lançar mão de estratégias que identifiquem as concepções de deficiência. Isso porque, segundo Agenor, eram perceptíveis algumas atitudes negativamente discriminantes em relação à deficiência, veladas ou explícitas, por meio de narrativas e/ou ações negativas, sobretudo no início do curso.

Tradicionalmente, na universidade, pouco se preocupa com o planejamento coletivo e é por isso que precisamos olhar para as necessidades e características (em um processo de identificação) do universitário. O tempo utilizado para o planejamento é fundamental para darmos sequência a um semestre ou ano letivo, quando isso é feito cooperativamente.

na comunidade acadêmica sobre as pessoas com deficiência e suas respectivas experiências sobre a sua afetividade e sexualidade, tecnologias instrucionais na esfera das IES, o reflexo que as políticas educacionais de cunho inclusivo têm perante a vivência da comunidade com deficiência, formação profissional e orientação acadêmica.

Sob a perspectiva da Gestão Democrática, alertamos para essa necessidade de parceria não só entre os alunos, mas também com docentes, gestores de curso, da instituição, por compreender que o planejamento enriquece a construção do currículo a ser seguido. Fala-se muito de se planejar entre os professores, como se os docentes tivessem de estar fechados em um espaço de tamanho único, impossibilitados de discutir e problematizar, de forma horizontal, as questões que cercam o cotidiano dos aprendizes com e sem deficiências.

Dar pouca luz para o planejamento, principalmente reconhecendo elementos identificados nas APC, pode causar fragilidades, ainda mais se não houver uma abertura do professorado, gestores e até mesmo alunato.

Com base nesses dados, foram planejados e fomentados diálogos individuais e coletivos, em classe e extraclasse, sobre concepções de deficiência e formação/atuação profissional. Gradualmente, essas iniciativas possibilitaram ao estudante com deficiência, a seus pares, docentes e gestores, não apenas a identificação de atitudes negativas, mas a materialização de comportamentos de respeito acompanhados pelo reconhecimento em relação às potencialidades do profissional com deficiência em formação.

3.1.1. Práticas de Acessibilidade

Estamos em um limite do que se entende por democracia, no atual cenário nacional e, portanto, o conceito de gestão democrática está imbricado em contextos que, por vezes, podem não favorecer ações democráticas.

Contudo, enquanto princípio ético de gestão, no caso analisado no presente estudo, identifica-se que o princípio de democratização das decisões, demanda tempo, mas é transversal no que tange o envolvimento dos docentes e discentes nas discussões, gerando predominantemente debates e não confrontos.

a) Atitudes e Cultura(s):

i) Cooperação

Muitas pesquisas no campo da Educação Especial remetem ao termo colaborar, mais especificamente quando falamos do Ensino Colaborativo. Entretanto, entendemos que para agir dentro de uma esfera de ensino, precisamos não somente colaborar, mas sim cooperar.

Justificaremos esse posicionamento por etapas: a) menção etimológica aos termos; b) o que se entende na comunidade acadêmica e científica e; c) redação nos questionando: qual é diferença de seguirmos uma perspectiva cooperativa ao invés de uma colaborativa?

a. Menção etimológica aos termos colaborar e cooperar

Faremos uma menção etimológica ao termo cooperar, em contraste com o termo colaborar. Abaixo, no Quadro 05, observamos lado a lado os significados de ambas as palavras:

Quadro 05 – Menção etimológica dos termos cooperar e colaborar.

Colaborar	Cooperar
“Trabalhar em cooperação (ajuda mútua) para que algo fique pronto ou seja realizado; contribuir, auxiliar” <i>(DICIO, 2018).</i>	“Operar juntamente com alguém; contribuir ajudando, auxiliando outras pessoas; colaborar” <i>(DICIO, 2018).</i>

Fonte: Elaborado a partir de um dicionário de língua portuguesa online (DICIO, 2018).

De acordo com esse dicionário, analisamos que: a) colaborar remete, como intuito, a finalização de uma atividade, ao falar em “(ajuda mútua) para que algo fique pronto”. Já cooperar não denota um fim e; b) “operacionalizar” e “junto” são palavras a mais (extras) que aparecem no significado de cooperar, comparando-o com o de colaborar. As palavras iguais são, a saber: ajudar; contribuir e; auxiliar.

Etimologicamente, entendemos que colaborar, por não trazer a palavra “junto”, faz com que possamos interpretar que os saberes apresentados pelos agentes envolvidos não se apresentam, necessariamente, unidos, visando uma tomada de decisão.

Além disso, por colaborar denotar a importância de finalizar e cooperar não, entendemos que cooperar abre mais possibilidades para, transpondo para o campo da educação, avaliações processuais e ressignificações do ensino.

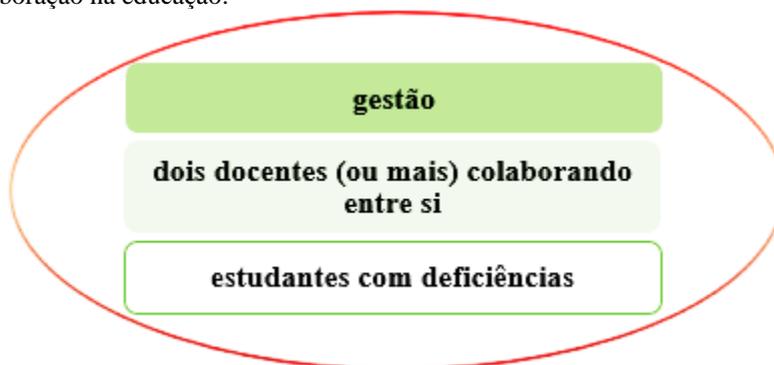
Porém, para denotar um posicionamento em relação a isso, é necessário nos debruçarmos perante o que parte da academia resgata pelas temáticas.

b. Apresentação do que se entende na comunidade acadêmica e científica por colaborar e cooperar

O ensino colaborativo (conhecido, também, como coensino) auxilia os estudantes com deficiências, podendo se estender da Educação Básica à Superior “(...) como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p.85). Isso impacta em reflexões sobre a aprendizagem, métodos e estratégias de ensino, currículo, avaliação e o valor do conhecimento, propondo sensibilizar a comunidade sobre as questões das deficiências, desmitificando ambientes segregacionistas (BATISTA; DUARTE; CAMPOS, 2016).

O cerne do coensino é o trabalho de dois professores para exercitar a autonomia do alunato com deficiências, mas isso não é feito, necessariamente, pensando coletivamente os processos de ensino-aprendizagem com os estudantes (FERNÁNDEZ, 1998).

Figura 08 – A colaboração na educação.

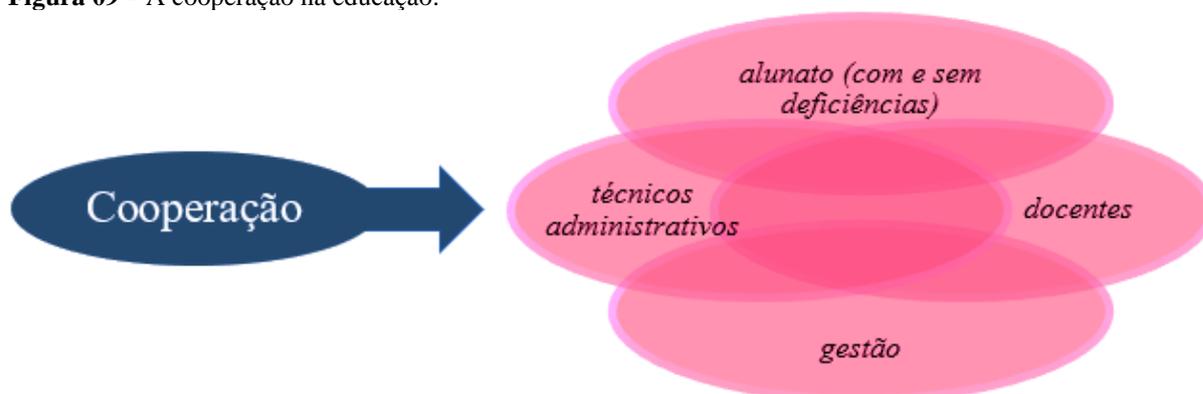


Fonte: Elaboração própria, com base nas reflexões feitas acerca dos trabalhos de Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Batista, Duarte e Campos (2016) e Lima, Spinazola e Landin (2020).

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

O ato de cooperar propõe que os agentes estejam juntos em processos transversais e contínuos de planejar, desenvolver, utilizar, gerir e (re)avaliar etapas. Isso se institui dentro da operacionalização do ensino, já que demanda de “(...) um incentivo muito legítimo para desenvolver a cooperação profissional centrada na consistência de intervenções” (DEVIN, 2019, p.28, tradução nossa). Intervir em cooperação exige tempo, confiança, transparência, ética, moral, canais de comunicação frequentes, registros sistemáticos dessas comunicações (FREIRE, 1996; ARAÚJO, 2009; MORAIS, 2020; IDEA, 2020).

Figura 09 – A cooperação na educação.



Fonte: Elaboração pelos autores (IDEA, 2020).

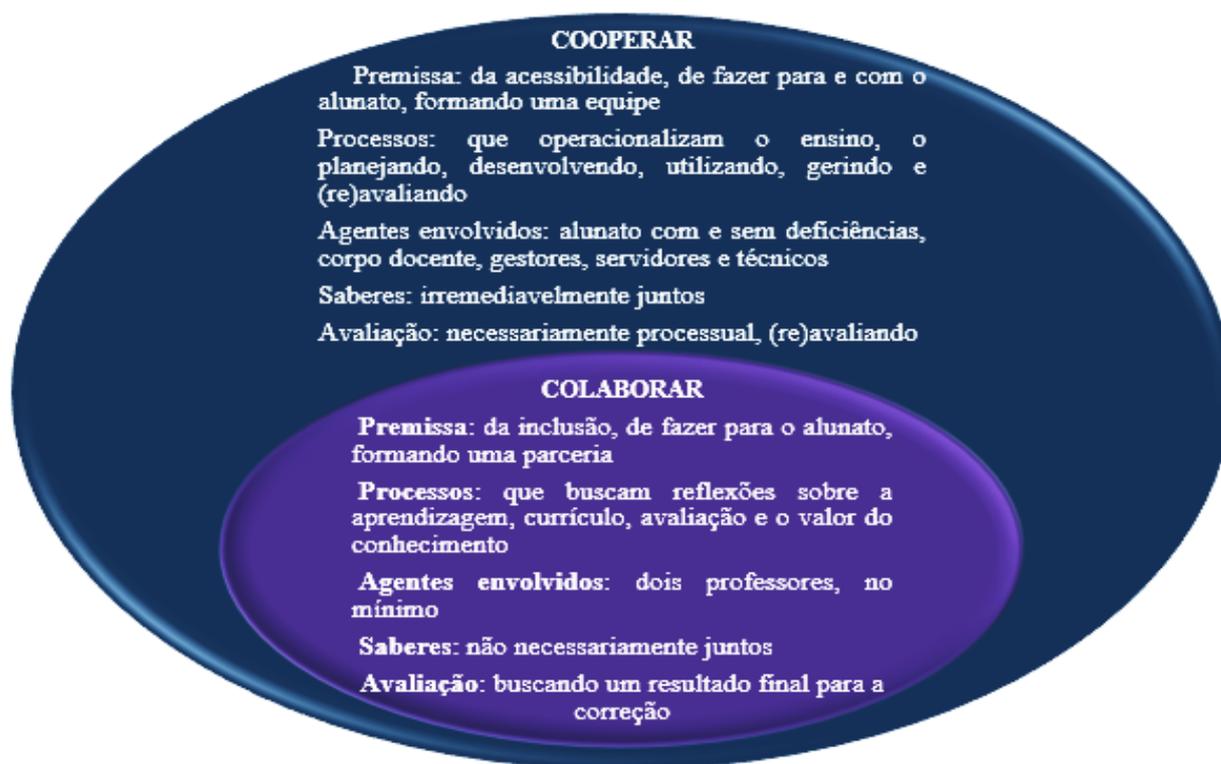
Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

Notamos que todos os princípios da colaboração estão dentro dos da cooperação, principalmente os de execução do ensino.

Colaborar e cooperar nos resguardam os mesmos desafios na Educação Superior: a cultura do curso, as concepções de seus agentes e o ato de deslocar olhares para elementos relativamente novos, como uma prática provedora de acessibilidade ou inclusão.

Com base na análise etimológica realizada no item “a)” e de parte da literatura apresentada, conseguimos notar que nem todo ato de colaboração é cooperativo, mas que todo ato cooperativo é colaborativo (EBERSOLD, 2020).

Figura 10 – Perspectiva colaborativa e cooperativa: semelhanças e contrastes.



Fonte: Elaboração pelos autores (IDEA, 2020).

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

Qual é diferença de seguirmos uma perspectiva cooperativa ao invés de uma colaborativa?

A perspectiva de inclusão deve permanecer, o que deve ser questionado é como está sendo (e se está sendo) a concretização dela.

Sabendo das diferenças e nuances entre cooperar e colaborar, podemos questionar: qual é diferença de seguirmos uma perspectiva cooperativa ao invés de uma colaborativa?

Respondemos essa questão expondo dois temas e, por fim, fazendo uma análise geral.

Diferenças entre as premissas de colaborar e de cooperar na Educação Especial: Em termos de concretização, a cooperação tem como uma de suas premissas a perspectiva da

acessibilidade, já a colaboração traz o princípio da inclusão. Morais (2020), baseada em Ebersold (2008) e na OCDE (2009), apresenta que a “(...) literatura internacional tem adotado o termo acessibilidade para sobrepor o termo inclusão, sob a justificativa de que enquanto o primeiro termo denota a interrelação cooperativa de elementos e práticas concretas, alcançáveis, a outra denota um discurso impalpável, abstrato”.

Agentes envolvidos na colaboração e cooperação: Colaborar é uma ação entre, no mínimo, dois docentes dentro da elaboração do ensino. Em uma perspectiva de fazer junto, isso pode ou não incluir técnicos administrativos, gestores e o alunato com e sem deficiências. Na visão colaborativa a operacionalização não é fundamental. Cooperar não é só ajudar/auxiliar e contribuir com parcerias que deem resultados positivos entre professores, mas é o estímulo, em equipe, dos elementos – identificados no planejamento – que condicionam o ambiente a criar mecanismos que proporcionam equidade de oportunidades para o alunato (BATISTA; DUARTE; CAMPOS, 2016; DICIO, 2018; LIMA; SPINAZOLA; LANDIN, 2020).

Em síntese, nada impede que os princípios da colaboração estejam na cooperação.

Então, a cooperação na educação vai para além da colaboração, envolvendo as seguintes frentes extras: a) a operacionalização dos processos; b) o preceito de fazer junto e para o alunato e não somente fazer para o alunato; c) a premissa de envolver, de forma horizontal, não apenas dois professores e o alunato com e sem deficiências, mas os gestores, técnicos administrativos e, também, o corpo docente; d) propor preceitos relacionados não só com a inclusão, mas com a acessibilidade e; e) perspectiva não somente de parceria, mas de equipe.

Sobre esta pesquisa, todos os participantes estavam cientes da perspectiva cooperativa – tanto que, em uma das reuniões realizadas, apesar dos participantes estarem cientes de que uma solução no momento para o caso do Agenor não estava finalizada, eles sabiam que construiriam uma solução em conjunto.

Dos dados, retiramos que comunicações se mostraram como preciosas, em razão do objetivo coletivo de propiciar um melhor ambiente de trabalho para todos os matriculados com e sem deficiências do curso.

ii) Vínculos

A Gestão Democrática busca criar vínculos entre os agentes, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p.324). Reforçar vínculos faz com que a Gestão Democrática tenha facilidade para conscientizar todos sobre a relevância de normativas institucionais e governamentais e elementos dos projetos

pedagógicos, podendo, em cooperação, alterá-los quando necessário (FUSARI, 1998; YOSHIOKA, 2005; LÜCK, 2007).

Concretizar um vínculo perpassa pelas relações intrapessoais e interpessoais de contexto da sociedade. Colocando isso na Educação Superior, os articuladores desses relacionamentos são as gestões institucionais, de curso, docentes e alunos com e sem deficiências.

iii) Pluralismo

A partir dos vínculos construídos, surge o pluralismo³⁶ de ideias na hora de se debater sobre uma ação a ser implantada no ambiente educacional. Mas, porque prezar pelo pluralismo? Um dos benefícios que a Gestão Democrática provém ao começar a ser sedimentada em uma IPES é a concretização da cidadania, primordialmente, do alunato que sejam parte de uma³⁷ ou mais minorias sócio-políticas que, historicamente, tem características antropológicas ou ideológicas que os excluem do convívio de certos ambientes sociais (ARAUJO, 2009).

Entendemos, que a Gestão Democrática e suas estratégias e métodos mais conhecidos fortificam a aproximação dessas classes minoritárias e majoritárias, o que beneficia a seguinte questão: “Não há cidadania no isolamento, sem o referencial do outro. Vive-se hoje imerso no social. O que penso, o que sei, aquilo em que acredito são construções pessoais nutridas na relação com o outro” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p.157).

iv) Condutas: relações e motivações

As condutas, dependendo de como ocorrerem, podem ser o ponto de ignição para a caracterização uma prática constante de acessibilidade na esfera educacional. Isso é formado por cultura, moral, ética, interações culturais, atitudes³⁸, motivações e as relações interpessoal e intrapessoal, parcerias e princípios de alteridade.

Segundo Crozatti (1998, p.1), “(...) todo gestor deve possuir capacidade de identificar as particularidades de uma das variáveis mais relevantes no contexto”. Em incontáveis âmbitos, a cultura tem influência, destaca-se a sob o currículo e a quem mais comumente acessa ou não acessa as IPES (GESSER, 2002; CABRAL, 2017; SACRISTÁN, 2017).

³⁶ Pluralismo é respeitar “(...) diferentes opiniões, à diversidade de pensar. Enfim, o reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, por meio do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático” (ARAUJO, 2009, p.256).

³⁷ Esse aluno fictício, utilizado de exemplo, pode pertencer a mais de uma minoria sócio-política, o que influencia, querendo ou não, diretamente a identidade dele (devido as concepções da sociedade, cultura, a história construída até aqui e outros muitos fatores antropológicos). Por exemplo, a pessoa pode ser um cidadão negro e com deficiência, ou homossexual e negro, com deficiência e homossexual, enfim – muitas pluralidades que, em uma totalidade, não podem ser descritas.

³⁸ As atitudes, no campo da gestão, “(...) podem ser entendidas como ações conscientes realizadas pelo indivíduo em resposta aos desafios culturais [...] As atitudes são ações conscientes, ou seja, tomadas como resposta racional a uma informação” (CROZATTI, 1998, p.12).

Além do mostrando, nas palavras de Aguiar (2016, p.224), uma Gestão Democrática necessita de um grande “(...) aperfeiçoamento de todos que atuam na instituição, no sentido de que compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e a importância da contribuição individual e coletiva para sua realização”.

Esse aperfeiçoamento advém das motivações e dos reforços positivos dados nos momentos certos das metas da e das atividades pedagógicas do alunato, bonificando também os professores e a própria gestão, como visto em Crozatti (1998) – seguindo a ideia de Gelatti e Marquezan (2013, p.44) e à luz de Vieira (2007), “(...) o sucesso da gestão implica no sucesso de seus alunos, bem como dos professores”.

Isso transversaliza uma cultura não só cooperativa, mas, também, de condutas que: a) venham a semear a ética e a moral dos envolvidos dentro do campo das boas práticas de acessibilidade; b) fortificar as relações interpessoal e intrapessoal no ambiente, através de relações culturais e atitudes coesas no/para o contexto.

v) Transparência

No momento de se falar de cultura, motivações e cooperatividade, não podemos deixar de lado a transparência, advinda de ideias da democracia, no instante em que um planejamento é feito ou uma decisão é tomada.

A transparência é importante por causa que faz a confiança entre as pessoas envolvidas aumentar. Para além do campo da gestão de pessoas e da administração dos recursos humanos, “(...) a transparência tem de ser entendida na sua forma mais ampla possível, não se limitando aos aspectos da administração de uma instituição educativa, mas também atingindo o fazer pedagógico” (ARAUJO, 2009, p.257).

Ser transparente com o outro faz com que espaços sejam abertos para conhecer o outro, suas potencialidades e diferenças. Faz-nos notar que as pessoas tem voz, querem se comunicar e tem o que comunicar. Entender esses anseios sem culhos assistencialistas e, sobretudo, respeitá-los com princípios de alteridade condiz com uma perspectiva biopsicossocial de compreender os fatores sócio-históricos, culturais e identitários das pessoas (BRASIL, 1988; 2015; SKLIAR, 1998; 2003; CABRAL; MELO, 2017).

b) A (des)construção sobre concepções de deficiência e de formação profissional:

Nos dados, notaram-se desafios que, processualmente, foram superados. Neste processo, é natural que uma série de conceitos relacionados à um universitário com deficiência evoluindo profissionalmente fossem alterados.

Segundo Agenor, eram perceptíveis atitudes negativamente discriminativas, algumas veladas e outras explícitas em relação à deficiência, sobretudo no início do curso, por meio de narrativas e ações. Ele fala que o curso não reconheceu sua condição de deficiência no primeiro semestre, e sim apenas no segundo. Conforme o próprio Agenor, atitudes negativamente discriminativas foram sim superadas, mas, mesmo assim, esse episódio nos faz questionar até que ponto houveram, nas atitudes da gestão e dos docentes durante o ato de planejar, provisões, com concretude, referentes aos elementos inerentes à acessibilidade.

Houveram iniciativas para (des)construção sobre concepções de deficiências e de formação profissional, fazendo a comunidade do curso explorado questionar sobre diversos impedimentos presentes no contexto acadêmico (SOMMERSTEIN; WESSELS, 1999). Essa iniciativa de sensibilização, conscientização e (des)construção é um caminho para que mais práticas de acessibilidade sejam vistas no curso e em mais graduações que possam vir a aderir alternativas parecidas com as que esse CCV aderiu.

c) Boas práticas de acessibilidade:

Trazemos momentos em que o ambiente proliferou boas práticas de acessibilidade:

Tutoria de pares: Um dos colegas de classe do Agenor estava mostrando possibilidades para o ele segurar/apoiar um porta-agulha³⁹.

Abertura para uma troca de e-mails com os atores envolvidos: Para subsidiar o planejamento feito, muito se buscou discutir por meio dos e-mails os elementos que irremediavelmente estariam ou poderiam estar presentes durante a trajetória acadêmica de Agenor. Tal fato se estendeu para além das estratégias didático-pedagógicas e busca por recursos, já que muito dos conteúdos do e-mail foi a troca – e o conhecimento – de documentos.

Isso foi feito para que se construíssem encaminhamentos sólidos do que podia ser feito pela gestão para, em uma perspectiva cooperativa, orquestrar a acessibilidade, de uma forma que fosse legal e coesa com as diretrizes institucionais (existentes até aquele presente momento) da Universidade explorada. Enquanto instrumento, a potência dos e-mails será mais discutida na parte do Gerenciamento deste caso (OLIVEIRA; VIANNA, 2018).

Acessibilidade nos Transportes: Nas APC, todos os alunos precisam atender pacientes em hospitais em uma região da cidade. O Agenor tem um grupo da classe que o dá carona para chegar até o local. Essa carona foi planejada pelos próprios universitários do CCV. (P2).

³⁹ <https://www.slideshare.net/rafaliberato/manual-de-sutura>

Mesmo reconhecendo a boa prática do alunato acerca desta situação, sabemos que existe a possibilidade de nem sempre essa carona estar garantida. Depender de carona pode causar atraso e isso impacta na formação.

Nos dados foi identificado, que o ato de reconhecer hábitos-padrão negativos é relevante para superá-los. Logo, nos indagamos: Como reduzir esses riscos sobre o percurso formativo? – em relação à não só a acessibilidade nos transportes, mas na gestão de tempo e espaço.

Foi sugerido, em uma das reuniões, que fosse feito um contato com a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), para que um transporte fosse disponibilizado. Até o momento do fim dessa pesquisa, a sugestão não teve desfecho, mas isso ainda é indicado a se fazer, se o desafio da acessibilidade nos transportes for identificado em outras IPES.

Fisioterapia: Agenor teve a oportunidade de comparecer, devido a hemiplegia, no Departamento de Atenção à Saúde (DeAS), para realizar Fisioterapia e procedimentos da área da Terapia Ocupacional.

Contudo, Agenor não foi para a Fisioterapia. Compreendemos que ir para a Fisioterapia teria que ser uma atitude da própria pessoa com deficiência. Mas **P6** dissertou sobre uma postura acanhada e/ou de resistência do universitário, o que pode ter afastado o Agenor da oportunidade de ir até o DeAs. Mas, teria sido importante para o universitário estimular suas potencialidades psicomotoras, melhorando as suas execuções nas atividades.

O conceito de cooperatividade mostra que qualquer ação deve ser realizada com o aluno e não para o aluno. Com o aluno estava o corpo docente e gestores, em uma perspectiva democrática, ouvindo e entendendo Agenor.

3.1.2. Competências

Existem diferenças entre capacidades, habilidades e competências.

A capacidade é a sabedoria em realizar uma tarefa, sendo essa realização com maestria ou não. Capacidade atribui à um significado insolúvel e sem contestações, ou seja, ou a pessoa é capaz de fazer, ou incapaz. Em outras leituras, observamos que às vezes as pessoas podem ser capazes de fazer sem ajuda, com pouca ajuda, com muita ajuda ou não conseguem fazer (ONU, 2007; MAGALHÃES, 2012).

A habilidade é a especialidade na realização de uma etapa de uma tarefa e a competência é o ato de conseguir finalizar a tarefa por completo. Resgatamos o conceito da indústria, em que operários produziam uma peça final, dentro de uma engrenagem, por etapas, cada trabalhador realizava uma etapa e, no final, o resultado era, por exemplo, um sapato (DELEUZE; GUATTARI, 1977; SAVIANI, 2000; VALDÉS, 2006; CESA, 2007).

Por outro lado, a competência é o profissional que consegue realizar todo esse processo e ter todas as habilidades para que ele próprio seja a engrenagem que manuseará materiais, com conhecimento teórico-prático, que resultarão em um sapato, seguindo a analogia anterior.

Adotaremos, então, nas discussões, a terminologia competência, por ser mais adequada com os princípios de um modelo de Gestão Democrática.

a) Competências previstas: O que identificar e analisar durante o planejamento?

As gestões das IPES precisam, em cooperação com os docentes e universitários, estar conscientizadas das estratégias pedagógicas empregadas no contexto e como o tempo, espaço e recursos (financeiros, tecnológicos, materiais, normativos e humanos) estão dispostos. Entender o panorama facilita a identificação das competências necessárias, para que o alunato esteja apto a ser certificado. É válido discutir competências, por ser um diálogo transformador e pouco explorado (LUCHESE; BARROS, 2009).

É função, na perspectiva Democrática, que a Gestão verse em encontrar mecanismos que flexibilizem e equalizem essas competências. Para compreender essas engrenagens, a gestão possui o currículo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as normativas e as informações sobre a diplomação dispostas para alterações e (re)organizações.

Neste estudo, os atores envolvidos debruçaram-se, em uma perspectiva cooperativa, sobre o planejamento para a Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC). Dentre os diversos elementos discutidos, destacou-se o tema referente às competências necessárias para que o alunato do curso fosse considerado apto a exercer sua função como profissional. Como fruto dessas iniciativas, os atores **P3, P5, P7, P8** e a **Gestão de Curso** destacaram algumas dessas competências:

Quadro 06 – Competências elencadas como fundamentais para um profissional do curso, segundo os participantes desse estudo.

Dimensão teórica	Dimensão prática	Dimensão da Convivialidade
compreensão cognitiva; comprometimento com os estudos; expressão escrita e narrativa do conhecimento; composição das noções acadêmicas.	habilidade de execução; técnica; psicomotricidade fina.	comunicação compreensível; empatia; ética; proatividade; atitudes positivas; inteligência emocional.

Fonte: Elaboração própria.

A Gestão de Curso completa dizendo que o aluno deve ser bom “(...) principalmente em procedimentos, existem procedimentos que dependem de [...] ter 30% de atitude, 30% de

conhecimento e 30% de habilidade e não tem jeito e se você tira isso o procedimento não é feito”. (**Gestor de Curso**).

A seguir, vamos descrever cada um dos três eixos apresentados:

Convivialidade: À luz de Illich (1973, p.12, tradução nossa), é uma “(...) relação autônoma e criativa entre pessoas e relação de pessoas com seu ambiente [...] uma liberdade individual realizada na interdependência pessoal e, como tal, um valor ético intrínseco”.

Conforme Casali (2007, p.80), são relevantes as competências que se pautem na firmamento de um combinado que estabeleça “(...) a convivência entre seres humanos numa dada instituição, cultura: o que é valorizado, o que é proibido, o que é possível, o que é obrigatório, o que é de livre arbítrio do indivíduo”.

Assim, resgatamos também o conceito de alteridade para justificar a ênfase dada à convivencialidade, principalmente ao discutirmos sobre a formação profissional de alunos que, constantemente, estão em contato com seus colegas e com docentes, técnicos administrativos e gestores das mais diversas personalidades – por terem formações e vivências variadas (ILLICH, 1973; SKLIAR, 1998; 2003; CASALI, 2007).

Conhecimento teórico: É fundamental, porque aprender é um elemento importante para o aluno, juntamente a ser ensinado (FERNÁNDEZ, 1998; CASALI, 2007, p.88).

Conhecimento prático: As competências práticas são elementos que tangem a compreensão total, dentro do ambiente trabalhista, em relação ao controle, análise, capacidade de desenvolvimento, princípios e normas.

Sobre competências, **P7** complementa que:

“São quatro pilares, na verdade, que são: a questão técnica; a questão teórica; a questão psicológica e; a questão humana”. “Eu acho que o pilar teórico tá tranquilo, técnico também, o humano com certeza é o que bate muito na tecla [...] agora o psicológico poderia, talvez, ser melhor trabalhado com os estudantes”. (P7).

b) O que foi entendido sobre as competências necessárias desse Curso de Ciências da Vida?

Refletimos: se o Agenor sem adequação estrutural e sem adequação nos tempos e nos espaços conseguiu realizar, imaginemos se a adequação tivesse sido, anteriormente, planejada, desenvolvida e utilizada. Hipoteticamente, cogitamos que, com as adequações corretas, o Agenor estaria em situação de igualdade em relação aos demais, tanto em termos de competências quanto em termos avaliativos.

Além disso, existem professores nesse CCV que ministram disciplinas há, por exemplo, 15 anos, mas esses profissionais, mesmo atestados no diploma de que sabem fazer um parto, trabalham em um campo (sala de aula) que não é necessário fazer um parto e/ou um exame da área da ginecologia. Isso tudo, com um diploma sem ser diferenciado dos demais. Outro exemplo igual esse é: nas licenciaturas, apesar de existir a obrigação de uma disciplina de LIBRAS, nem todo professor do Brasil sabe o básico dessa Língua (BRASIL, 2005).

Entendemos, que não é necessário, para a realização de APC, de Estágios Curriculares Obrigatórios (ECO) e de uma transição para o mundo do mercado de trabalho eficiente que a pessoa tenha 100% das habilidades que o curso exige, e sim as competências sólidas que a sua área de atuação exija, coadunando com seus projetos de vida.

Além disso, **P6** nos pergunta: qual profissional do CCV faz um parto sozinho? Compreendemos que nenhum, que é uma ação feita em conjunto e, nesta colaboração, o Agenor poderia assumir os mais diversos papéis (que não necessitem utilizar as habilidades motoras-finas). Além disso, **P3**, **P5** e **P6** exaltam o Agenor intelectualmente, ou seja, ele poderia coordenar um procedimento de parto.

Sobre a Ginecologia, foi compreendido que o Agenor teria que usar uma órtese para realizar esse procedimento. **P6** e **P5** dizem que a automação existe para isso (adequar).

A organização e o conhecimento de papéis são igualmente relevantes às tecnologias novas que surgem no mundo, que são dois elementos muito importantes ao nos questionarmos se “falta” ou não uma competência. Logo, os desenvolvimentos de competências profissionais precisam ser permeados pela perspectiva da alteridade e convivencialidade.

Se for interpretado que o Agenor não tem as competências necessárias, seria por causa das adequações não serem tão veementemente postas nos ambientes que o aprendiz faz APC?

c) O universitário com deficiência tem as competências ditas como relevantes pelos participantes para fazer as atividades práticas no Curso de Ciências da Vida?

Convivencialidade: Agenor tem a compreensão de comportamentos/posturas culturais e gerais, como a alteridade e as boas práticas;

Conhecimento teórico: É louvável o intelecto do Agenor, tanto nas disciplinas mais práticas, quanto nas mais teóricas. Alunos exaltaram os dotes organizacionais, de escrita e de articulação do universitário em questão. (**P3**, **P5**⁴⁰ e **P6**);

⁴⁰ **P5** falou que fez uma atividade prática com o Agenor e lembra que o aluno deu dicas para os demais colegas de turma, ajudando-os ao falar sobre a literatura, que “tal autor diz isso ou aquilo”. O participante soma que o Agenor

Conhecimento prático: Devido os retratos mostrados sobre a falta de adequação arquitetônica/mobiliária e pedagógica, não é possível identificar ou interpretar isso, qualitativamente, com clareza.

À luz desses apontamentos e do próprio contexto de execução do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), percebe-se que mesmo que Agenor apresente grande parte das competências como necessárias, foi inquestionável a necessidade de identificação de métodos, estratégias, equipamentos, órteses, instrumentário, ergonomia e outros recursos de acessibilidade que visassem a equiparação de oportunidades (BRASIL, 2015).

Sendo assim, o conceito de que o profissional do CCV precisa ser detentor absoluto de todo o conhecimento da área é uma cultura cristalizada que perpassa o senso comum e que é prejudicial. Esse conceito pode ser desmitificado quando temos em vista que quem aferirá uma pressão arterial, no mundo do trabalho, será um(a) enfermeiro/a, que um parto não se faz sozinho e que existem técnicas de palpação de fígado usando apenas uma mão. Sendo assim, a falta de habilidade nisto não pode inviabilizar a diplomação do Agenor. **(P4 e P6)**.

Essa ideia acerca das competências, refletiu em um dos episódios observados durante a coleta de dados, que foi: O CCV, desde o acesso do Agenor, sabia que uma palpação de fígado, tradicionalmente, é feita utilizando duas mãos e que o Agenor utiliza uma mão ao invés de duas. Na entrevista com a **Gestão do Curso**, não conseguir realizar esse ato, seria um impeditivo notório para diplomar Agenor. Mas, em pesquisas na própria Internet, encontramos (seguindo as orientações dos Artigos 3, 14 e 37 da LBI, de 2015) que existem, Slides⁴¹ que apresentam modos de se realizar com uma mão palpções, inclusive a abdominal e a de fígado – das mostradas, todas, menos uma, podem ser feitas com só uma mão.

É nesse sentido que a identificação das características dos estudantes e dos contextos, em uma perspectiva biopsicossocial, seja realizada desde o início dos semestres letivos e em suas respectivas transições. Entende-se que esse processo traz potencial influência, a curto, médio e longo prazo, sobre o planejamento, desenvolvimento e utilização de recursos no âmbito da Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC).

3.1.3. Diretrizes Curriculares

é muito organizado no portfólio dele, com desenhos e tudo mais, anotações. Ele um dia esqueceu o portfólio e ele não precisou disso para ainda ser o melhor, mesmo sem o portfólio, ele se destacava. **(P5)**.

⁴¹ Slides 10 ao 17 – (<https://www.slideshare.net/fonteslucas/semiologia-para-enfermagem-no-caminho-da-enfermagem-lucas-fontes>)

a) Normativas institucionais e governamentais:

i) Estatuto da pessoa com deficiência, de 2015

Elencamos uma série de Artigos da LBI (2, 3, 4, 8, 14, 15, 24, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 74, 79, 88 e 97) que respaldam os cidadãos com deficiência em esferas educativas, tanto nas Superiores quanto nas demais (APÊNDICE J).

Quadro 07 – Artigos do Estatuto da Pessoa com Deficiência: um respaldo para o alunato com deficiência na Educação Superior.

Temáticas dentro do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)	Artigo(s)
<i>Competências</i>	15, 27, 28, 30, 36 e 97
<i>Currículo</i>	4, 28 e 30
<i>Habilitação profissional</i>	8, 14, 35 e 97
<i>Desenvolvimento e Utilização</i>	28
<i>Recursos humanos</i>	3, 14 e 37
<i>Formação continuada</i>	28
<i>Recursos materiais e tecnológicos</i>	3, 24, 28, 30, 74 e 79
<i>Adequações</i>	3, 14, 24, 28, 30, 37, 74 e 79
<i>Tempos e Espaços</i>	3 e 30
<i>Avaliação</i>	2, 4, 15 e 28
<i>Diplomação</i>	88

Fonte: Elaboração própria.

- Competências: A LBI tem como princípio não só a superação de possíveis impeditivos e barreiras, mas a identificação e o reconhecimento de competências e potencialidades dos universitários com deficiência, como apresentado nos Artigos 15, 27, 28, 30 e 36.
- Currículo e Habilitação profissional: De acordo com o Artigo 4, as pessoas com deficiência matriculadas no curso têm total respaldo jurídico e legal para reivindicar adequações no currículo (BRASIL, 2015). Junto disto, os Artigos 28 e 30 preveem medidas, individualizadas e de uma maneira cooperativa, que tenham o intuito de, em formatos acessíveis, prover diferenciações nas ações didático-pedagógicas, informações, comunicações e avaliações. Isso tudo se dá para que a habilitação para o exercício do trabalho (Art. 8º; 14º; 35º, 97º) seja realizada com êxito.
- Desenvolvimento e Utilização: A LBI exalta a realização de pesquisas voltadas para a sugestão e confecção de novas órteses, instrumentário, ergonomia, de acessibilidade, de equipamentos e tecnologia assistiva, de baixo ou alto custo, métodos pedagógicos, de materiais didáticos, visando a equiparação de oportunidades (BRASIL, 2015, Art. 28º).

- Recursos humanos e a sua formação continuada: Nos Artigos 3, 14 e 37, a LBI (2015) prevê que haja uma rede que apoie e incentive o empoderamento e a legitimação dos direitos dos aprendizes com deficiências, de seus pares e dos servidores, com vistas à proteção e defesa de direitos em articulação com os regimentos institucionais. O Artigo 28 prevê a formação continuada dos atores envolvidos com o alunato com deficiências.
- Recursos materiais e tecnológicos: Quaisquer recursos materiais e tecnológicos fazem parte dos direitos legais do alunado com deficiência. Esses recursos podem ser de acessibilidade e tecnologia assistiva, previamente escolhidos pelo estudante com deficiência. Isso é garantido nos Artigos 3, 24, 28, 30, 74 e 79 (BRASIL, 2015).
- Adequações: O ato de adequar um elemento pedagógico e/ou que pertence à Instituição Educacional é respaldado pelos Artigos 3, 14, 24, 28, 30, 37, 74 e 79.
- Tempos e Espaços: A adequação de tempo, conforme for a demanda apresentada pelo aprendiz com deficiência na realização de suas atividades acadêmicas – mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade – é, também, um direito apresentado na LBI, em seu Artigo 30. No Artigo 3, a acessibilidade em espaços é prevista, com o intuito de deixá-los em condições utilizáveis para as pessoas com deficiências (BRASIL, 2015).
- Avaliação: Segundo o Artigo 4 da LBI de 2015, as pessoas com deficiência matriculadas no curso têm total respaldo jurídico e legal para reivindicar adequações em suas respectivas avaliações, considerando-se suas necessidades e potencialidades. Também é necessário, de acordo com os Artigos 2, 15 e 28 da LBI, ter a avaliação multiprofissional e interdisciplinar, sob a perspectiva biopsicossocial, em que possam ser adotadas, quando necessário, medidas para compensar a perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões vocacionais e profissionais, considerando-se fatores socioambientais, psicológicos e pessoais (BRASIL, 2015).
- Diplomação: Pela LBI, deveremos garantir a diplomação das pessoas com deficiência. Caso isso não ocorra, se caracteriza uma infração (BRASIL, 2015, Art. 88º).

O intuito dessa organização foi a de subsidiar condições de equidade de oportunidades aos estudantes universitários com deficiência, de modo que, sem que haja nenhuma espécie de discriminação, violência e/ou negligência, por ação ou omissão (Art. 4º) no âmbito de nossa instituição, essa população possa exercer direitos e liberdades fundamentais à sua cidadania, particularmente nas esferas da educação (Cap. IV), da saúde (Cap. III), da auto advocacia e do empreendedorismo, tendo por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais e atitudinais (Art. 14) que contribuam para

a conquista de sua autonomia, participação social e profissionalização, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Sendo assim, considerando-se que “a habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho”, compreendemos a oportunidade de se reconhecer as identidades e diferenças apresentadas por estudantes universitários com deficiência em todas as graduações do Brasil (BRASIL, 2015, Art. 36º).

ii) Respaldos para o alunato com deficiência na Educação Superior para além do Estatuto da pessoa com deficiência

Para além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, existem outras normativas institucionais e governamentais ao longo dos tempos, que buscam indagar se “A instituição estaria autorizada a diplomar um profissional com competências tidas como básicas da área de formação, mas que podem não ter sido plenamente atingidas ao longo do curso?” (APÊNDICE K)⁴². Segundo Cabral (2018), os documentos que respaldam o alunato com deficiência na Educação Superior para além da LBI são:

a Constituição Federal de 1988; o Aviso Circular do Ministério da Educação nº 277/1996; a Lei nº 9.396/1996 (e sua redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013); a Portaria Ministerial nº 1.120/1999; o Decreto nº 3.956/2001; a Lei nº 10.436/2002; a Portaria nº 2.678/2002; a Portaria nº 3.284/2003 (que substituiu a Portaria nº 1.679/1999 e enumera os referenciais de acessibilidade na Educação Superior); a ABNT/NBR 9.050/2004; o Decreto Federal nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/05; o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, de 2005, e seus respectivos documentos orientadores; o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008; o Decreto nº 6.949/2009; o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES; o Decreto nº 7.611/2011; a Lei nº 12.711/2012 (modificada pela Lei nº 13.409/2016); a Portaria Normativa nº 18 de 11/2012-MEC; o Decreto Federal nº 12.764/2012 (p.13).

Cabe à gestão saber como resguardar o estudante. Como forma de sensibilização e conscientização, é imprescindível a gestão apresentar, de modo didático, esses elementos para os alunos com e sem deficiências, suas as famílias, seus professores e demais funcionários.

⁴² Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948: Artigo 26, Inciso I; Constituição Federal brasileira de 1988: Artigo 1, Inciso II e III; Artigo 3, Inciso IV; Artigo 5; Artigo 6; Artigo 205; Artigo 206, Inciso I; Artigo 207; Artigo 208, Inciso III; Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) de 1996 - Artigo 59, Incisos I e IV; Decreto nº 3.298 de 1999: Artigo 9; Decreto nº 7.234/10 (Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES) de 2010: Artigo 3, Parágrafo 1, Inciso X.

b) Currículo:

O currículo é, segundo Sacristán (2017), constituído por uma complexidade de elementos que envolvem conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos, se expressa e ganha significado dentro de uma prática e é contextualizado por ela.

É função da gestão saber que o currículo é: a) a ponte entre universidade e sociedade; b) o atrelamento entre seus conteúdos e as experiências diversas; c) uma atenção às orientações e sequências coerentes de ensino-aprendizagem e; d) os processos pedagógicos, as interações e as comunicações entre a teoria e as atividades práticas. Em síntese, o respeito e reconhecimento da diversidade precisa ser exercitado na hora de se pensar e refletir sobre o currículo dos alunos.

Além disto, com base nos dados, indicamos que para a (re)formulação de um currículo, deve-se ter bem claro, no momento do planejamento, quais são as competências que o alunato teve ter para ter sua transição para o mundo do mercado de trabalho de forma efetiva.

Destacamos dois pontos sobre o currículo com base na fala dos participantes: a) O currículo do CCV tem uma vertente dentro do eixo prático que faz o alunato buscar o conhecimento, caracterizando, de acordo com os universitários, um cenário mais estimulante e positivo, com um método de ensino-aprendizagem ideal (FERNÁNDEZ, 1998; TARDIF, 2005); b) Segundo **P3**, a cultura universitária nas ciências biológicas, apoiada nos currículos, faz com que os estudantes reforcem para eles mesmos uma postura mais individual e; c) Esse mesmo aprendiz ainda diz que, para condensar e desenvolver o currículo, seriam positivas o acréscimo de aulas expositivas durante o semestre. Isso corrobora com Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2011), que bradam que, além das APC, saberes teóricos solidificam competências necessárias para o profissional. (**P1, P2, P5 e P7**).

Temos a obrigação de incitar e estimular não somente o zelo pelos discentes com deficiências quando discutimos sobre currículo, mas, também, pelas próprias gestões das graduações. As dúvidas dos gestores, em relação ao ingresso, permanência e sucesso dos universitários com deficiências, podem tangenciar, supostamente, os seguintes temas: a) posso adequar o currículo do curso somente para um aluno? Se sim, como passo a gerir os demais alunos se eles verem isso como um privilégio e incongruência do curso?; b) até que ponto isso pode ser visto como uma inconsistência da gestão de um curso em específico em relação às outras graduações? e; c) diferenciações curriculares já ocorreram em graduações de outras universidades? Se sim, qual foi o caminho? Desafios e potencialidades nisto?

Essas dúvidas serão, ao decorrer deste estudo, trabalhadas, para chegarmos a consensos.

c) **Projeto de vida do Agenor:**

O Agenor tem um projeto de vida, mesmo estando apenas no segundo ano de curso, bem estabelecido e já, por conta própria, providenciou os caminhos para o sucesso disto.

Em sua entrevista individual, ele disse que quer trabalhar como profissional de CCV na sua cidade natal e, por isso, ele conversou com agentes da própria cidade, para que uma ponte entre estágio curricular e CCV seja feita e, assim, a profissionalização dele já se realize no lugar que ele pretende passar parte de sua vida em serviço.

Essa proatividade é boa de ser vista, contudo ela ter partido do estudante nos faz problematizar: o curso não teria que também estar participando junto dessa ação? Agenor não citou ações do curso em si para um apoio. Em reuniões, esse foi um assunto tratado como “satisfatório”⁴³ pela gestão do curso, por já estar sendo feito pelo aprendiz.

d) **Direcionamento profissional:**

No mundo do trabalho, Agenor pode inclinar-se à outras áreas além de uma que ele – seja por falta de tecnologias e ergonomias dispostas –, não pode executar na hora (**P3** e **P8**⁴⁴).

P5 e **P8** defendem que o direcionamento profissional do Agenor seja, de alguma forma, moldado para áreas acadêmicas e psiquiátricas, por serem campos que não envolvem acurácia com as mãos (que, por hora, não foram/podem ser solucionadas com o uso de tecnologias):

*“(...) Então, assim, para você ser um cirurgião, você precisa ter uma acurácia muito grande na mão, mas para ser psiquiatra é totalmente diferente [...] o Agenor tem, por exemplo, muitas habilidades para falar, conversar, estudar, ele estuda muito, então, assim, ele conseguiria ir para uma pesquisa muito tranquilo, área acadêmica, ele poderia ir pra psiquiatria, para áreas que não incluíssem essa acurácia tão grande”. (**P8**).*

Sobre o Agenor, notabiliza-se que guiar de forma atabalhoada a direção profissional de alguém, assim como visto em alguns relatos nas entrevistas (**P5** e **P8**), pode ser perigoso, pois isso tem chance grande de vir a dar menos importância ou até mesmo anulação de voz de uma pessoa com deficiência, ao se tomar uma decisão ou aconselhar direcionamentos para o futuro ato que o ambiente do trabalho pode vir a optar.

⁴³ Essa atitude do **Gestor do Curso** pode ser justificável ao sabermos que o Agenor tem total confiança no trabalho de seu professor supervisor do CCV, que também é julgado como bom profissional pela gestão do CCV.

⁴⁴ Na opinião da aluna **P8**: “Por exemplo, o [profissional que se forma no CCV] tem que ter muitas capacidades, mas não é todo [profissional que se forma no CCV] que precisa ter todas as capacidades”.

3.2. Desenvolvimento e Utilização

O desenvolvimento e a utilização de recursos, previstos no planejamento, exigem um contínuo gerenciamento dos tempos e dos espaços, pelos gestores, docentes e discentes ao longo de todo o percurso de ensino-aprendizagem e da formação profissional (MORAIS, 2020).

Conforme Lima, Spinazola e Landin (2020, p.137)⁴⁵, a utilização de recursos tange “(...) a sistematização prática do que já foi anteriormente planejado pelos educadores e também uma transição do que virá a seguir”, ou seja, o ato de gerir o que já foi feito dentro do processo da estratégia pedagógica planejada e desenvolvida.

É recomendável que o ato de desenvolver e de utilizar recursos seja feito dentro da realidade vivida pelo alunato, reconhecendo suas vivências e heterogenia e ambiente em que habita (FREIRE, 1996; KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; SOUZA, 2007; MORAIS, 2020).

Esses recursos são os Humanos, Materiais, Tecnológicos, Normativos e Financeiros.

a) Contextualização de Recursos humanos, materiais, tecnológicos, normativos e financeiros

Atualmente com os respaldos existentes para os recursos humanos, materiais, financeiros, normativos e tecnológicos, podemos interpretar que a autonomia das gestões democráticas de Instituições Educacionais cresce, por elas poderem articular esses recursos como bem entenderem – dentro, é claro, das diretrizes de uma gama de normativas governamentais e institucionais (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

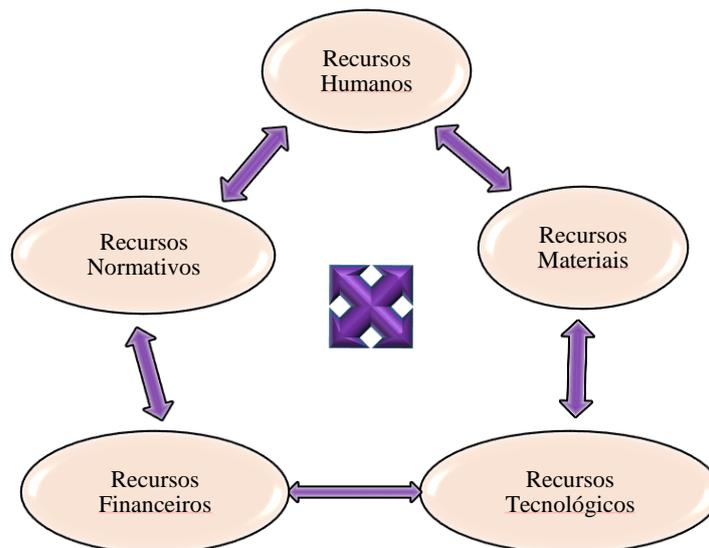
Parte da literatura nos faz problematizar essa liberdade, como, por exemplo: a) essa autonomia poderia ser um mecanismo de segregação e integração – ou seja, um retrocesso do que vimos até aqui na história da Educação Especial no país? e; b) tendo em vista as possíveis ideologias políticas, a autonomia, mesmo sendo legal, é fragmentada nas IPES? (BRASIL, 2004; 2015; RAMOS; RIBEIRO, 2019; MACHADO; CORTE, 2020).

Com base nisto, no já apresentado anteriormente e em nossas vivências empíricas, compreendemos Recursos humanos, tecnológicos, materiais, normativos e financeiros, como: uma amálgama de elementos que se retroalimentam, de forma cíclica, dependendo um dos outros, assim como mostrado na Figura 11. A Figura 11 é composta por 5 círculos

⁴⁵ Apesar de citarmos Lima, Spinazola e Landin (2020), não denotamos os processos feitos no estudo deles como divisões da teoria das Tecnologias Instrucionais, e sim como uma sequência didático-pedagógica, por descrever mais a prática colaborativa em sala de aula. Moraes (2020), mostra que as divisões dessa teoria vão além da prática, por se centrarem no ato de planejar, desenvolver, utilizar, gerir e (re)avaliar de uma forma concreta, e não só de maneira organizacional. O eixo nodal da concretização deve ser imprescindível quando tomamos como referência a orquestração da acessibilidade, apoiando-nos em operacionalizações de cunho cooperativo (EBERSOLD, 2020).

independentes, mas que possuem setas (5) bidirecionais entre eles, dando a ideia de que eles giram em uma constante, como uma engrenagem que não tem ordem definida e tampouco padrão. Além disso, existe uma forma no meio da figura que possui setas que apontam para norte, sul, leste e oeste, dando a ideia de que essas esferas, além de girar numa constante, também se movimentam aleatoriamente, em consonâncias (in)diretas umas com as outras:

Figura 11 – Retroalimentação cíclica dos Recursos nas Instituições de Educação Superior.



Fonte: Elaboração própria.

i) Recursos humanos

Um recurso humano de notória importância é a Gestão presente e democrática, envolvendo profissionais de outras áreas, docentes do próprio curso e aluno com deficiência nas discussões sobre o que tange sua permanência e sucesso na Educação Superior.

Na educação, Recursos Humanos (RH) são os servidores, ou seja: técnicos administrativos, secretários, profissionais de apoio à acessibilidade, docentes, gestores de curso e gestores institucionais. Direcionar o alunado sobre a sua formação profissional é um papel imprescindível de certos RH na Educação Superior (LIMA; CABRAL, 2018; 2020).

ii) Recursos materiais e tecnológicos

Compreendemos recursos materiais, tecnológicos e financeiros como quaisquer materiais⁴⁶ (considerados “tecnológicos” ou não) ou elementos que demandem de um

⁴⁶ Podem ser materiais de alto custo ou baixo custeio. Como exemplo, podemos dar: Tecnologia assistiva; ergonomia em geral; lápis, borracha, cadeira e mesa adequados; ponteira para digitação no computador; leitores de tela; sintetizadores de voz; impressoras 3D; adequação de materiais de caixa baixa para caixa alta (leitura ampliada); aplicativos para o ensino e difusão da Língua Brasileira de Sinais e outros.

investimento de capital, sendo que sempre haja a finalidade de promover a equidade de oportunidades entre os estudantes com e sem deficiências.

iii) Recursos financeiros

Sobre a parte financeira, a ANDES-SN (1996) diz que, para os funcionários da IPES, “Devem estar garantidos padrões nacionais mínimos de salário, condições de trabalho e acesso à capacitação acadêmica”. Coadunando com a LBI (2015), quando diz que é preciso o investimento na capacitação dos profissionais sobre as questões de deficiência e diversidade.

Autores dizem que as ações afirmativas para pessoas de baixa renda e com deficiências, no campo da educação, são perceptíveis ao passar dos anos, não só para o ingresso, mas para a permanência (SILVEIRA, 2007; GÖTTEMS, 2011; CABRAL, 2017; FANTACINI, 2017).

iv) Recursos normativos

A esfera de Recursos Normativos são a legislação nacional, local e institucional ou elementos que denotem documentos institucionais. Como já visto, trazemos tudo sobre essa temática no tópico “3.1.3”, no item “a)”. À luz de Cardozo e Colares (2020) complementa-se:

“Quanto à gestão democrática, destaca-se que a legislação assegura esse princípio na organização da educação brasileira, assim, a participação deve ser estimulada de modo a possibilitar a ampliação dos espaços e mecanismos que promovam mais engajamento coletivo na formulação, acompanhamento e controle social das políticas públicas” (p.15).

b) Recursos humanos

i) Discente com deficiência

Nessa dimensão, os dados da presente pesquisa revelam que os diversos atores envolvidos no cenário estudado reconhecem Agenor como parte fundamental (mas não central) dos movimentos de orquestração da cooperação, na perspectiva da acessibilidade, para a realização da DAC. (P1 e P5).

Essa perspectiva vai ao encontro do movimento “nada sobre nós sem nós”⁴⁷, no processo de gestão democrática, em que a ação docente⁴⁸ esteja engrenada, administrativa e pedagogicamente, nas esferas práticas e teóricas (DELEUZE; GUATTARI, 1977; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; GAVÉRIO, 2017).

⁴⁷ Importante movimento político em que as pessoas com deficiências reivindicam seus lugares como cidadãos de voz ativa na sociedade.

⁴⁸ A ação docente pode ser separada entre o eixo prático e o teórico. Desvincular um eixo do outro não é funcional, por desarticular, em uma engrenagem, duas partes (teórica e prática, administrativa e pedagógica) que são interrelacionados. A ação docente é imprescindível ao elaborar um debate sobre as adequações a serem feitas no contexto, contando com o envolvimento de gestores e estudantes com e sem deficiências, utilizando-se com liberdade de recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros (DELEUZE; GUATTARI, 1977; SOUZA, 2001; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016).

Cumprir destacar que o próprio estudante com deficiência coopera no processo de orquestração acessibilidade, mas como parte dele, na perspectiva biopsicossocial. Porém, em alguns momentos, isso ocorre em decorrência de barreiras presentes no próprio contexto.

ii) Estratégias pedagógicas e Ação docente

A ação docente pode ser separada entre o eixo prático e o teórico. Desvincular um eixo do outro não é funcional, por desarticular, em uma engrenagem, duas partes (teórica e prática, administrativa e pedagógica) que são interrelacionados. A ação docente, assim como as estratégias pedagógicas (que se inserem dentro desta), precisa contar com o envolvimento de gestores e estudantes com e sem deficiências, ouvindo e reconhecendo a fala do outro – com alteridade –, de forma deliberativa e democrática e utilizando com aporte e liberdade os recursos humanos, materiais, tecnológicos, normativos e financeiros – sabendo sobre qual recurso está sendo utilizado, como, para quem e para quem (DELEUZE; GUATTARI, 1977; SOUZA, 2001; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; LIMA; SPINAZOLA; LANDIN, 2020).

Além desses direcionamentos individuais, o estudo indicou interessantes deslocamentos dos docentes e estudantes com e sem deficiência, representados por atitudes positivas que transversalizaram, gradativamente, as teorias e as práticas no processo de formação profissional dos indivíduos, a saber: a) cuidados com a acessibilidade comunicacional nas práticas pedagógicas; b) diversificação de estratégias de ensino e de técnicas de procedimentos práticos; c) feedbacks e reforço positivo, ao longo da realização das atividades; d) construção de diálogos coletivos entre todos os atores; e) estratégias de avaliação processual a curto, médio e longo prazo. **(P7, Vídeos 1A, 2B, 3C e 4D).**

Os dados sugerem, portanto, uma superação gradual de barreiras atitudinais dentre os atores envolvidos e, como dizia Freire (1996), onde há vida, há inacabamento e, diante disso, os sujeitos precisam estar abertos a alterações e a resignificarem-se diante a novos elementos.

Logo, é viável destacarmos que não existe docência sem o alunado, a relação do aluno com o professor é importante – em concordância e em sintonia com a gestão (FREIRE, 1996; FERNÁNDEZ, 1998; MENDES, 2010). Afinal, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF, 2005, p.31).

iii) Formação do professorado e alunato

Por outro lado, nossos dados indicam uma falta uma formação voltada para as especificidades das diferenças. Isso pode ser justificado por ser um cenário novo esse de ingresso de universitários com deficiências. Agenor é o primeiro aluno autodeclarado com deficiência neste CCV. **(P1, P2, P5 e Agenor).** O fator da formação escassa já tinha sido

previsto em uma das reuniões feitas, ao refletir que as licenciaturas, no Brasil, ainda possuem muito poucos conteúdos⁴⁹ referentes à histórico, políticas e práticas na Educação Especial.

Contudo, ressalta-se que, assim como ocorre na Educação Básica, há a necessidade de oportunidades que discutam especificidades das deficiências e temáticas relacionadas a identidades e diferenças tanto na formação inicial dos estudantes, quanto na formação continuada dos docentes, gestores e técnicos administrativos (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

iv) Possibilidades de mudanças positivas

Como possibilidades de mudanças positivas, conforme a fala de um participante, um “professor auxiliar nas visitas domiciliares” (pré e/ou pós visita) seria um Recurso Humano que melhoraria o aprendizado de todos os alunos do curso. A falta de um docente auxiliar⁵⁰, de acordo com **P7**, prejudica um pouco, pois estudantes não possuem a capacidade e o apoio para fazer o necessário nas visitas domiciliares. Se tivessem alguém para esse auxílio pedagógico e prático seria melhor, pois esse professor diria o que foi certo ou o que foi errado dentro da atividade – *feedback* em tempo real. (**P7**).

c) Recursos materiais e tecnológicos

Em nossos dados (**Vídeos 2B, 3C, 5E e 6F**), são apresentados os seguintes instrumentários, disponíveis para todos os universitários:

Quadro 08 – Instrumentos do Curso de Ciências da Vida, disponibilizados para as Atividades Práticas Curriculares.

⁴⁹ Desde 2005, inicialmente em licenciaturas e depois em graduações em geral, é preciso ter uma disciplina que ensine a Língua de Sinais Brasileira e, normalmente, é possível estender tal experiência para um segundo semestre de aprendizagem da língua – claro, com mais abrangência de sinais, expressões e tudo mais (BRASIL, 2005).

⁵⁰ Sabemos que muitas normas institucionais e governamentais tangenciam a contratação de um profissional para realizar o papel de professor auxiliar. Todavia, reequacionar a carga de trabalho para os docentes já contratados (para que um possa realizar essa função) não é simples e é algo que teria que ser pensado previamente pela gestão.

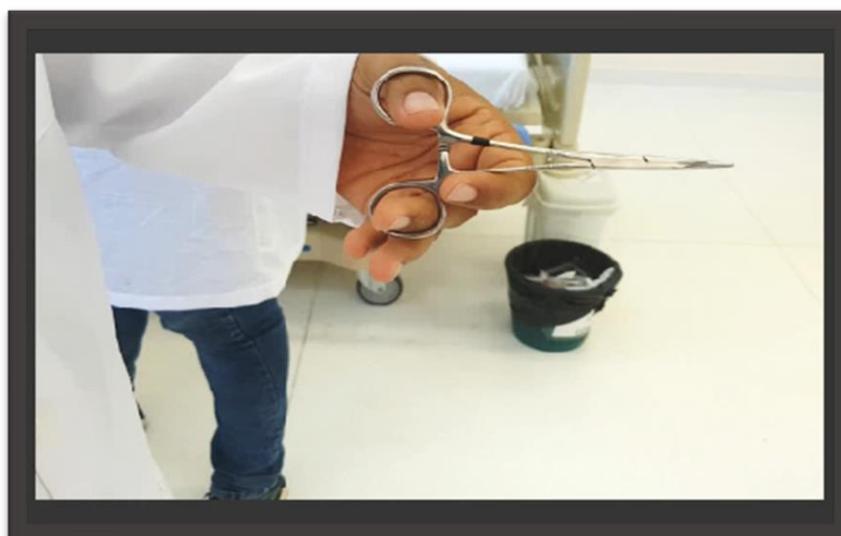
INSTRUMENTOS DO CURSO DE CIÊNCIAS DA VIDA, DISPONIBILIZADOS PARA AS ATIVIDADES PRÁTICAS CURRICULARES	
<i>Saboneteira</i>	Usada para higienização, disposta no alto de uma parede
<i>Luva</i>	Para um procedimento específico, os alunos precisam todos priorizar a higiene e, para isso, usam luvas
<i>Boneco</i>	Esse boneco é usado para que os alunos realizem a simulação do acolhimento de uma pessoa que, no caso, possui dois ferimentos, sendo que cada um desses é em uma canela
<i>Maca</i>	Que o Boneco fica em cima
<i>Gaze</i>	Exemplo: Uma aluna fez uma trouxinha com a gaze usando a própria maca como apoio para tal ação.
<i>Trouxinha</i>	Em certa atividade, os estudantes precisam fazer uma trouxinha (isso se faz utilizando um movimento fino) com uma gaze, com o apoio de um instrumentário feito de metal
<i>Instrumentário de metal</i>	Os vídeos se concentram 5E e 6F em um dos colegas de classe do Agenor explicando verbalmente para ele sobre as possibilidades de manuseio, discutindo possíveis desafios e potencialidades. Os estudantes pegam isso (prensando, em uma espécie de movimento fino) para, então, manusear a gaze no ferimento da pessoa (representada por um boneco), como se estivessem limpando (Nos vídeos 2B e 3C duas alunas fizeram esse procedimento de maneira correta, com auxílio pedagógico por parte de um docente).

Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

Esses instrumentários refletem em duas principais frentes: as técnicas e os instrumentários. Dentro deste CCV, “técnica” é toda a forma de se realizar uma tarefa, com posições específicas do corpo. Já os “instrumentários”, são as ferramentas/signos usados para o auxiliar na execução da tarefa.

Figura 12 – Aluno com deficiência física nas Atividades Práticas Curriculares, segurando instrumentário de metal.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

i) Adequações de recursos materiais e tecnológicos:

Ao vermos os recursos materiais e tecnológicos mais comumente utilizados pelos discentes em suas APC, questionamos para os colegas de classe de Agenor: “É possível adequar técnicas e instrumentários para o Agenor usar nos momentos práticos?” Segundo seus colegas, sim, e a subjetividade é primordial nisto, primando pela cautela ao adequar instrumentários e técnicas. (P1, P3, P4, P5 e P7⁵¹).

Spink (2010, p.47), no campo da pesquisa, defende a adequação de elementos para pessoas com deficiências, bradando que “(...) as técnicas devem ser adaptáveis e flexíveis para conseguirem ser capazes de lidar com os aspectos multidimensionais do campo da saúde”. Pode-se interpretar que tais aspectos citados transversalizam os recursos materiais/tecnológicos e as estruturas organizacionais do local onde profissionais da CCV atuam.

A adequação é entendida por tudo que tange, em um ambiente, atos promotores de oportunidades parelhas, tendo em vista os direitos do indivíduo que requisitar essa equidade.

Foi observado, nesse processo, que o próprio estudante com deficiência cooperou com a orquestração acessibilidade, como parte dela, na perspectiva biopsicossocial. Quando identificadas barreiras no contexto de atuação como, por exemplo, em relação a uma saboneteira, muito necessária em suas atividades, Agenor relata: “a questão é que, para lavar as mãos, tem toda uma técnica correta [...]. Como eu não consigo mover essa mão, [isso] dificulta eu lavar a outra. Mas eu ‘meio que’ adaptei uma técnica para mim e consegui lavar”.

Ainda sobre adaptação, vimos que:

”Eu vi o Agenor atuando, então eu percebi que ele tentava se adaptar na hora de enrolar a faixa e esse tipo de coisa ele apoiava de um jeito diferente, mas conseguia fazer determinadas atividades, não acompanhei em todos, mas neste em específico que foi o de limpeza de feridas eu pude ver assim que ele se adapta do jeito dele e acaba fazendo certo, não foi algo que atrapalhou”. (P1).

Segundo P8, Agenor “luta” muito para realizar suas obrigações em sala, vindo uma grande força de vontade vinda de Agenor para realizar suas obrigações acadêmicas. Em uma das APC, uma colega oferece ajuda para que ele termine de colocar as luvas, porém o aprendiz com deficiência recusa esse auxílio. (Vídeo 1A). A mesma situação acontece no Vídeo 4D.

Figura 13 – Sequência de acontecimentos relacionados ao Agenor colocar a luva na Atividade Prática Curricular.

⁵¹ “Aferir pressão arterial é um processo que o Discente, por só ter só uma mão, tem dificuldades pra fazer, tem que segurar o braço do paciente. Eu com as duas mãos tenho dificuldade, sabe? Precisa de duas mãos, mas daria pra adaptar, esse que é o meu ponto, daria pra adaptar tranquilamente, existem aparelhos já hoje em dia que medem pressão, eletrônico”. (P7).

0-10 segundos	• A Aluna 1 está de luva já colocada. O Agenor começa a colocar a luva depois.
10-20 segundos	• O Agenor colocou (sem auxílio de ninguém) metade da luva, mas não por completo.
20-30 segundos	• A Aluna 1 ajuda para que ele termine de colocar a luva, porém o Agenor a recusa, tirando a mão de perto. Ele põe a luva apoiando-a na outra mão (que não possui movimento, devido a hemiplegia).
30-40 segundos	• O aluno ainda está sem luva, nenhum dos professores ofereceu ajuda, porém o Agenor consegue colocar cerca de 75% da totalidade da luva em sua mão esquerda (a mão direita está sem luva).
40-58 segundos	• Agenor coloca a luva inteira, mas sem o dedinho estar totalmente dentro do espaçamento da luva. No fim, ele coloca a luva por inteira.

Fonte: Elaboração Própria.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

Na figura, há 5 momentos, que são divididos de dez em dez segundos (sendo o último dos 40 aos 58 segundos, exclusivamente). Esses momentos são descritos⁵² nos retângulos.

Figura 14 – Procedimentos para o discente com deficiência vestir a luva cirúrgica na Atividade Prática Curricular.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

⁵² 1) A Aluna 1 está de luva já colocada. O Agenor começa a colocar a luva depois; 2) O Agenor colocou (sem auxílio de ninguém) metade da luva, mas não por completo; 3) A Aluna 1 ajuda para que ele termine de colocar a luva, porém o Agenor a recusa, tirando a mão de perto. Ele põe a luva apoiando-a na outra mão (que não possui movimento, devido a hemiplegia); 4) O aluno ainda está sem luva, nenhum dos professores ofereceu ajuda, porém o Agenor consegue colocar cerca de 75% da totalidade da luva em sua mão esquerda (a mão direita está sem luva); 5) Agenor coloca a luva inteira, mas sem o dedinho estar totalmente dentro do espaçamento da luva. No fim, ele coloca a luva por inteira.

Sobre as adequações partidas dos docentes, em todas as filmagens, não foi visto professores fazendo adequações estruturais para Agenor durante as APC. (**P2**, **P5**, **P7** e **P8**). Contudo, **P5** diz que há uma aproximação dos docentes do Agenor, alguns mais assíduos e outros de maneira mais singela – que é um fator positivo.

d) Adequações de recursos: Direitos Humanos ou Privilégios?

Buscamos compreender a concepção dos participantes sobre a diferença de direitos legais e privilégios, no que se diz respeito a adequações de recursos.

Sobre privilégios⁵³, ao perguntar sobre uma situação hipotética para **P2** – a disputa por uma vaga de trabalho entre ele e uma pessoa com deficiência, sendo que a pessoa com deficiência consegue a vaga devido o direito legal da reserva de vagas (de 2% à 5%) – o aluno responde: “Não teria privilégio, seria ao contrário, teria mais o preconceito do que o privilégio. Então, é o que eu consigo enxergar é isso. Não sei se existe esse privilégio”.

A aluna **P1** pensa que o que chamam de privilégio, na verdade, é justiça, denotando: a) A pessoa com deficiência precisa ter algo para estar em igualdade com ela; b) A pessoa que tem uma limitação, precisa estar equiparada em relação a uma pessoa que não tem; c) A adaptação não faria o outro atrapalhar o desempenho e estudo dela e; d) Seria egoísmo da parte dela se ela achasse errado uma pessoa com deficiência não ter as adaptações devidamente cedidas pelo curso ou pelo mundo do mercado de trabalho. (**P1**).

O Agenor pode ser cobrado da mesma forma que os outros desde que ele esteja na mesma condição de realizar as atividades que nem os demais. A intenção não é tirar as obrigações dele ou facilitar, e sim buscar que o discente esteja em situação de equidade, para ser cobrado igual, exigido igual. (**P6**).

Ou seja, **P1**, **P2** e **P6** discordam que uma adequação seja um privilégio. A concepção do privilégio, discorrida durante as entrevistas, se diz respeito, na verdade, à equidade promulgada com ações afirmativas para as pessoas com deficiência dentro de IPES.

E, realmente, a situação toda não se caracteriza como um privilégio, facilitador ou um mecanismo que faça o aluno isento de realizar suas obrigações. Adequar recursos não é dar um privilégio aos aprendizes com deficiências, e sim promulgar a equidade para essa população,

⁵³ Acerca da situação trazida no estudo de Noronha e Pereira (2013), privilégio é colocar um elemento à frente do outro, em posição de prioridade, sem conotar a importância dos demais colocados “para trás”.

diferenciando elementos pedagógicos e provendo equivalências de oportunidades (RATTO, 2006; ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2011; MAGALHÃES, 2012; BRASIL, 2015).

Adequar recursos, é incumbência da Instituição, gestão do curso, Departamento e responsáveis, como professores e assistentes. Esses agentes não devem “esperar” o estudante ir à procura de adequações no currículo ou de outros elementos. Quaisquer universitários com deficiências que não conseguem realizar as atividades curriculares em detrimento da ausência da oferta, por parte do curso, de adequações necessárias, terá plenos direitos de questionamentos, reivindicações e judicialização junto às diversas instâncias institucionais e legislativas (SPINK, 2010; ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2011; BRASIL, 2015).

3.3. Gerenciamento

Ao ler o estudo de Lourenço, Shinyashiki e Trevizan (2005), nota-se que Gestão é diferente de Gerenciamento. Gerenciamento é a capacidade do líder de saber como fazer as pessoas trabalharem para ele e para o bem dele, já Gestão é a habilidade do comandante de entender como ele pode trabalhar com as outras pessoas e para um benefício coletivo.

Entretanto, denotamos que não é errôneo um gestor gerenciar, uma vez que tratamos sobre a aquisição de instrumentos, por exemplo – mesmo que por meio de seus funcionários.

À luz dos dados identificados, compreendemos que os atores do curso se movimentaram cooperativa e interdisciplinarmente, promovendo parcerias entre demais áreas do conhecimento que, nesta pesquisa, predominou a interrelação entre a Educação Especial, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Engenharia de Produção.

Para além do gerenciamento do currículo planejado, os resultados das avaliações processuais incitavam possibilidades de desenvolvimento de recursos tecnológicos e ergonômicos, tanto em caráter consultivo, quanto deliberativo, com a participação direta e constante do próprio gestor do curso e, muitas das vezes, dos próprios estudantes com e sem deficiência.

Concomitantemente a esses processos, foram identificados elementos fundantes do gerenciamento no âmbito de diálogos, indagações, (des)construção de concepções de deficiência(s) e da mobilização coletiva para o conhecimento da legislação que versa sobre o cidadão com deficiência identificados. Isso representou um caráter participativo na elaboração de encaminhamentos necessários para a equiparação de oportunidades (VIEIRA, 2007; REISER, 2008; GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

3.3.1. Diferenciação dos Tempos e Espaços nas Atividades Práticas Curriculares

Como definição deste tema, ilustramos com dois exemplos fictícios do cotidiano educacional: a) o lugar em que o aluno se senta em sala, é um espaço que ele consegue enxergar? Consegue sentar de forma correta para um melhor rendimento? ou; b) o tempo de atividade para o aprendiz é muito, em razão dele apresentar perda do foco ou perda de produtividade por causa de alguma condição física? (PINTO, 2005; DALLAZEM; COELHO, 2011).

Em uma aula, Agenor estava em uma APC com o intuito de fazer uma trouxinha com uma gaze, usando um instrumentário feito de metal. Isso era feito em cima de uma maca. (Vídeos 2B e 3C). A adequação desse espaço (inclinação de maca para melhor apoio do aluno) durante a atividade não foi feita por nenhum docente presente. O próprio aluno não conseguiria, devido sua falta de força em uma das mãos, fazer essa adequação. A adequação desse espaço e a provisão disto por parte dos professores é respaldada, no Brasil, por Lei (BRASIL, 2015).

Após o fim da aula, Agenor continuou tentando fazer o procedimento (todos seus colegas, por estarem em condições de igualdade no espaço, acabaram antes) e dentro de trinta minutos depois, houve a adaptação na maca por parte de um(a) docente do curso. Não consideramos esse episódio como uma adequação advinda dos professores, pois aconteceu apenas após o término da APC. Mas, essa aproximação da(o) docente, entende-se, é uma tentativa e vontade de compreender mais o aluno com deficiência, o que caracteriza uma iniciativa e um começo de (des)construção de concepções acerca da deficiência.

a) Os tempos na comunicação por meio de *e-mails*:

Saberes sobre a gestão na Educação Superior foram problematizados na medida que foram coletados, assim como a política educacional com foco no cidadão que queremos formar.

Então, notabilizou-se a ênfase em fomentar a motivação e a cooperação entre os atores envolvidos, principalmente por termos adotado também uma comunicação utilizando e-mails. Os e-mails foram instrumentos para potencializar os tempos e espaços no processo de orquestração da acessibilidade. Junto disso, os e-mails otimizaram os tempos, para além das entrevistas, conselhos de curso e reuniões.

Notou-se que a troca de mensagens entre todos os agentes (incluindo o próprio Agenor, que bem pouco respondia esses e-mails) teve uma frequência que oscilava, às vezes até impedindo o adiantamento da orquestração da acessibilidade recém elaborada em momentos anteriores. Isso pode se justificar devido um fim de ano rigoroso (avaliações, devolutivas, prazos, demandas acadêmicas). Demarcamos que isso não é um demérito dos atores.

Ponderamos que, neste estudo, os e-mails nos possibilitaram entender que o gerenciamento e a gestão são processos de construção e não impositivo, que envolve diálogo e experimentações de ambientes para comunicação. Os e-mails contribuíram para potencializar as comunicações virtuais e a gestão de pessoas. A antecedência se mostrou primordial em muitos campos para além da gestão, como no planejamento e nas estratégias pedagógicas.

Isso nos faz refletir que a comunicação em si, e não necessariamente só utilizando e-mails, pode ser mais efetiva presencialmente ou a distância, isso depende do contexto e dos atores envolvidos. Em uma suposição, há atores que podem ou não responder os e-mails no prazo ou nem replicar, o que pode desencadear fragilidade nos tempos e espaços do ato de gerir.

Por fim, foi uma boa prática de acessibilidade a gestão se esforçar e sempre se mostrar disposta a colocar os pesquisadores (que estavam externos ali naquele espaço do curso) para ler, em cópia, os e-mails que eram trocados entre os atores do CCV internamente, caracterizando um movimento do **Gestor de Curso** de ter uma postura cooperativa e parceira.

3.4. (Re)avaliação

É relevante se definir o conceito de avaliação e as suas variedades. Belloni, Magalhães e Souza (2001) bradam sobre a avaliação formal, que busca compreender, sistematicamente, os aspectos e o processo de ensino-aprendizagem. Existem três tipos de avaliação que ramificam a formal, a saber: a diagnóstica⁵⁴, a formativa⁵⁵ e a somativa⁵⁶. Além destas, tem a educacional⁵⁷ (BLOOM, 1983; HAYDT, 2008; FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014).

O fim desse processo de avaliação não pode ter um “fim” exato, pois: a) isso passa por ressignificações para que, então, possa ser cada vez mais adequado e aprimorado para os mais diversos tipos de identidades e situações diversificadas em âmbitos que necessitem que instruções sejam passadas de forma horizontal ou vertical e; b) conforme Haydt (2008), existe a tomada de decisão a partir dos resultados, frisando o aprimoramento do plano de ensino e assim tornando o processo de ensino-aprendizagem satisfatório. Logo, a continuidade de ações e de atitudes em relação ao conteúdo ministrado para uma pessoa é importante e necessária.

⁵⁴ Se trata de uma primeira avaliação no período letivo, a qual deve ser realizada antes de qualquer intervenção e tem como principal intuito adquirir parâmetros dos conhecimentos dos estudantes, para que, então, possa-se adequar o plano de ensino de acordo com o conhecimento prévio dos alunos (HAYDT, 2008).

⁵⁵ É uma avaliação contínua que é realizada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, dando argumentos para que o plano não se altere, primordialmente em caso de satisfação do resultado ou de promoção de subsídios para possíveis alterações, visando o aprimoramento do plano de ensino (HAYDT, 2008).

⁵⁶ É a última avaliação feita ao final do processo de ensino-aprendizagem e deve classificar e quantificar os resultados de cada aluno (HAYDT, 2008).

⁵⁷ Propõe-se “(...) a avaliar continuamente a aprendizagem, atribuindo valores em escalas relacionadas aos aspectos quantitativos e qualitativos” (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014, p.86).

A avaliação tem um teor de perpassar por etapas⁵⁸ anteriores e futuras, sempre na busca e com a devida abertura para possíveis transmutações, se necessárias. Interpreta-se que a avaliação deve possuir em sua dinâmica, de acordo com o processo de ensino-aprendizagem, aparato para possíveis alterações, sempre se recordando e baseando-se no objetivo principal da ação (REISER, 2001; 2008; HAYDT, 2008).

A avaliação é um processo, compreendemos, que resulta em um (re)pensar e uma nova avaliação referente tudo ao que foi feito nas etapas, sendo assim nota-se que a ressignificação no âmbito das possibilidades que tangenciam muitos temas, por exemplo: papel do docente, papel do discente e a interligação entre estes expoentes, no instante que buscamos entender algumas das diretrizes que acontecem, do micro ao macro, em uma esfera (FREIRE, 1996).

Sobre os processos avaliativos, no âmbito da DAC, tanto o gestor, quanto os docentes e colegas de classe concordaram com a possibilidade de adequação avaliativa, sobretudo quando identificadas possibilidades de consequências negativas em seu desempenho, em decorrência da ausência ou insuficiência das adequações. (P3, P4 e P8).

3.5. Diplomação

A diplomação é, conforme Bourdieu e Boltanski (1998, p.132) indica, um elemento que “(...) “universaliza” o trabalhador porque [...] transforma-o num “trabalhador livre” no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados”. Sobre o diploma, destacamos: “Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido”. A diplomacia de alguém competente é um instante contribuinte para a sociedade, pois um profissional com uma gama de habilidades plenas é um capital econômico, por causa de seus conhecimentos teórico-práticos vindos da universidade (BOURDIEU, 2007, p.78).

Há referências sobre a diplomação do alunado com deficiência na legislação nacional da década de 1980, como: a) a Resolução nº 2, que dá um prazo maior para que o discente pudesse se formar em seu respectivo curso (BRASIL, 1981) e; b) a Lei nº 7.853/89, que dá subsídios para a Educação Especial alterar currículo e etapas, para que o alunado com deficiência obtenha diplomação em vários níveis de ensino, como o superior (BRASIL, 1989).

Isso porque, no caso em questão, considerar no processo de avaliação as habilidades manuais, motoras, psicomotoras, e de execução, sem ponderar que o estudante é uma pessoa com deficiência, se configuraria como negligência e omissão (por não adequar as estratégias de

⁵⁸ Tal conjectura, entende-se, precisa ser organizada seguindo uma sistematização dos saberes, concomitantemente ao reconhecimento das diferenças, gestão de pessoas e relações interpessoais.

ensino e de avaliação) e discriminação negativa com base na deficiência, crimes tipificados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Além desse embasamento legal supracitado, existe um Site que possibilita o cadastro de profissionais de CCV com deficiências já formados. Se um Site⁵⁹, em 2017, reconhecido pelo próprio Conselho Regional da profissão de CCV, emite uma nota oficial incentivando o cadastro desses profissionais, como, então, a emissão de um diploma não poderia ser feita para uma pessoa com deficiências? Sabemos que a deficiência pode ter sido adquirida após a diplomação, mas o cidadão, tendo a deficiência congênita ou não, usufrui igualmente de todos os direitos da LBI. Esse cenário nos mostra que há sim uma concordância na diplomação dessa parcela da população e, conseqüentemente, transição para o mundo do mercado de trabalho.

À luz destes fatos, é perceptível o papel da gestão de uma graduação em garantir os meios necessários para que todos os seus alunos sejam diplomados e efetivados, de forma que o mundo do mercado de trabalho reconheça esses egressos como profissionais capazes de exercer funções no serviço.

Sabendo que o diploma, por Lei, não pode ser alterado com base na deficiência, pois caracteriza um crime, então refletimos durante esse processo, juntamente a **Gestão de Curso**, docentes e alunato com e sem deficiências, o seguinte: Se a função do currículo é formar o aluno e o diplomar para a sua transição para o mercado de trabalho, não teria que ser o currículo o elemento a ser adaptado, visando abarcar as identidades e diferenças do alunato com e sem deficiência, ao invés do diploma?

A resposta é sim, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Entanto, para proteger a própria **Gestão de Curso** de fazer isso sem uma normativa institucional, cooperamos para elaborar uma Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC) para estudantes universitários da Educação Superior, possibilitando-os transitar desde o ingresso, permanência e egresso com o apoio pedagógico de gestores de curso, docentes e até mesmo colegas de sala.

Por outro lado, o processo de adequação da avaliação culminou em questionamentos por parte dos atores do curso acerca da diplomação dos estudantes com deficiência. O que deveria ser diferenciado: o diploma ou o currículo?

Visando compreender a concepção inicial dos participantes em relação a essa questão, apresentamos suas narrativas (Quadro 09).

⁵⁹ Segundo esse Site, vemos: “(...) Pedimos que nos ajudem nesse projeto e nos relatem suas dificuldades e necessidades [...] integrando-os ao seu ambiente de trabalho, beneficiando a população que é atendida nas mesmas unidades de saúde e estudantes de CCV e de outras profissões”.

Quadro 09 – Fatos, Opiniões contrárias e Opiniões favoráveis sobre diferenciação no diploma.

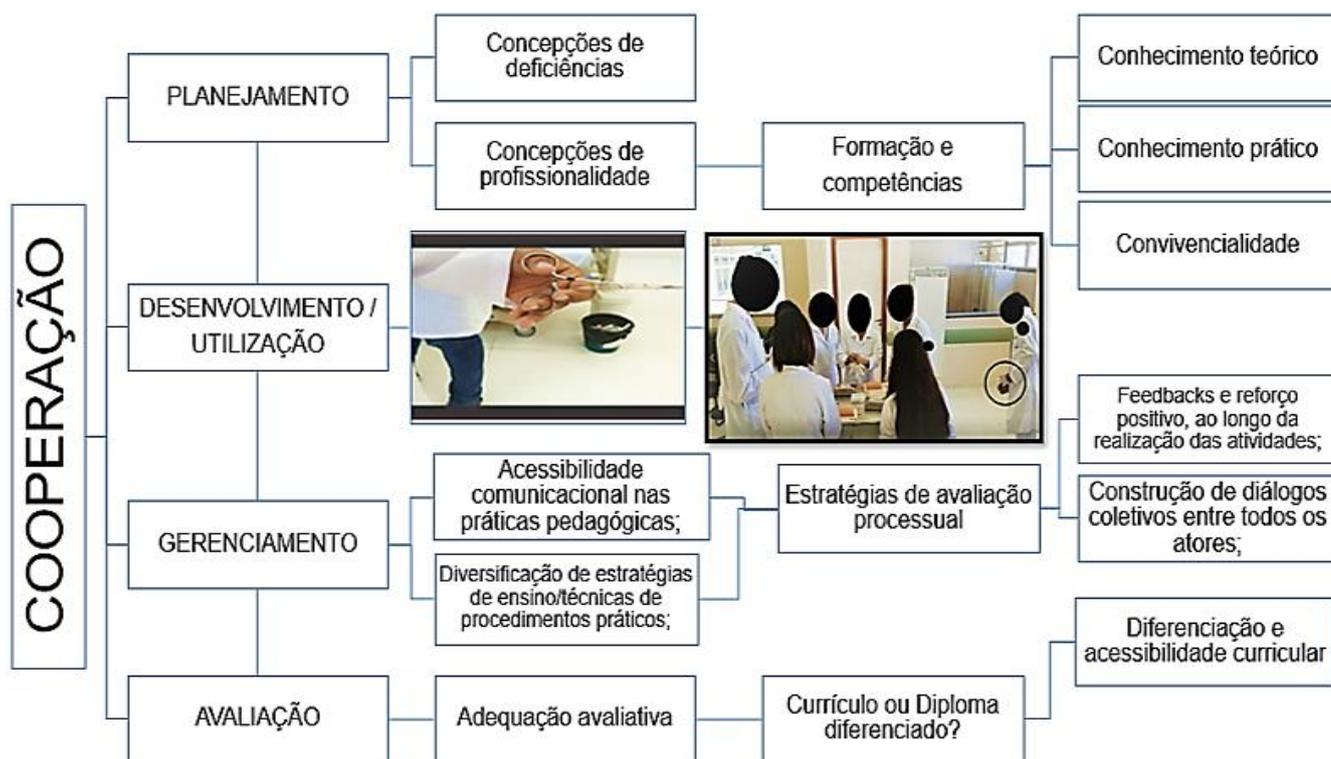
FATOS SOBRE A DIFERENCIAÇÃO NO DIPLOMA	OPINIÕES CONTRA UMA DIFERENCIAÇÃO NO DIPLOMA	OPINIÕES A FAVOR DE UMA DIFERENCIAÇÃO NO DIPLOMA
<ul style="list-style-type: none"> - Diploma específico atesta que o Agenor tem capacidades, que ele pode trabalhar em certos campos, entretanto também pode excluir ele de outras; - O diploma comum é um direito de todos os cidadãos; - A diferenciação no diploma é discriminatória e antiética. 	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) <i>ele passou no curso de [nome do curso] e passou pelos mesmos estágios de avaliação do que eu, talvez adaptados, mas passou pelos mesmos estágios de avaliação do que eu</i>” (P5); - Não, não precisa. Se precisar de alguma declaração, que venha a parte; - Um diploma diferenciado estigmatizaria; - No mercado de trabalho, essa diferenciação pode se tornar um mecanismo para difundir o preconceito; - Não é porque ele (Agenor) é diplomado para fazer uma cirurgia que ele, no mercado de trabalho, fará, necessariamente, isso; - As barreiras encontradas podem ser resolvidas no próprio mercado de trabalho; - Nem todas as capacidades que o curso exige para uma diplomação serão necessárias no mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Com a diferenciação no diploma já prevista, as pessoas com deficiências poderiam seguir a área que querem e, assim, se isentarem de algumas áreas e se especializarem; - Desde que não seja possível o Agenor fazer, por exemplo, uma cirurgia, sim, sou a favor que o diploma seja diferenciado.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos discursos dos participantes.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

A não clareza sobre esse aspecto, por entre os atores do contexto, trouxe a Agenor o sentimento de que ele poderia estar se esforçando sem propósitos concretos, diferentemente de todos os seus colegas de classe. Foi evidente o impacto desses dissensos sobre sua motivação em permanecer no curso, causando-lhe inquietações intrapessoais sobre seu planejamento pessoal, projeto de vida e formação profissional (CABRAL, 2013). O debate foi tão intenso e complexo, que Agenor ressaltou: “antes de qualquer adequação curricular, quero saber se, no mínimo, tinha o direito de ser diplomado”.

Figura 15 – Fluxograma das etapas de planejamento, desenvolvimento, utilização, gerenciamento e avaliação que ocorreram durante a pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

Percebendo esse processo e compreendendo que a DAC precisaria ser planejada no âmbito da instituição, a coordenação do curso envolveu os pesquisadores, a pró-reitoria de graduação e o setor responsável pelas questões de direitos humanos da instituição, com vistas a se concretizar a gestão democrática na perspectiva da acessibilidade.

3.5.1. Construindo a Diferenciação e Acessibilidade Curricular na Educação Superior

a) Minuta de Ofício: Diferenciação Curricular aprovada por Conselheiros (docentes e gestor) do Curso de Ciências da Vida:

Visando sensibilizar e conscientizar, depois de todas as entrevistas com os colegas de classe do Agenor, do próprio aluno e da **Professora Rubi**, foi entregue – também para gestores e docentes – uma Minuta de Ofício, confeccionada em maio de 2019 (APÊNDICE I).

Isso foi feito para empoderar não só o sujeito com deficiência, mas todos os em sua volta, de uma forma que o conhecimento sobre essa Lei servisse, no futuro, como: a) apoio para desafios que podem vir a surgir; b) conscientização e estímulo de uma cultura coletiva de militância universitária pela legitimação do outro e; c) ponto de partida para (re)adequações dentro do CCV que fossem relacionadas à acessibilidade, currículo e certificação. **(P6)**.

Entendemos que essa Minuta de Ofício tem relevância educativa, social, científica, pelo motivo de contribuir com o CCV da Universidade explorada, com todos os outros cursos em geral desta e de outras universidades – ciências humanas, exatas, biomédicas –, que estiverem no processo de conhecer os direitos da população com deficiências.

i) Parecer de um outro Curso de Ciências da Vida, de 2012:

O cenário apresentado previamente culminou em ações institucionais para assegurar que as trajetórias de formação acadêmica e profissional aos estudantes com deficiência(s) não fossem transpassadas por atitudes de discriminação negativa, negligência e omissão.

Buscamos, então, com o auxílio do **Pró-Reitor de Graduação e Gestão de Curso** buscar respaldos legais-institucionais que fundamentassem para diferenciar o currículo de todos o alunato com deficiências do Curso de Ciências da Vida.

Para isso, recorremos à um **Parecer de 2012**⁶⁰ de um CCV, só que de outra instituição e outra cidade, que evoca a “(...) possibilidade de se estabelecer critérios avaliativos que levem em consideração as limitações físicas de aluno do CCV do Centro Universitário do Espírito Santo”. (**Parecer de 2012**), justificando que o aluno com deficiência não estava conseguindo cumprir suas obrigações na graduação, tanto que “(...) reprovou, no ano de 2010, o 9º e 10º períodos em virtude das limitações motoras que sofre”. (**Parecer de 2012**).

Mas, em nenhum momento do documento, foi citado uma diferenciação e acessibilidade curricular para o aprendiz desse CCV, mesmo o próprio universitário tendo requisitado isso para o curso do Espírito Santo. Mesmo sem a existência, em 2012, da LBI, outros documentos legais existiam (APÊNDICE K), subsidiando o curso a averiguar, no campo da educação, métodos e estratégias didático-pedagógicas, para que, “finalmente”, reconhecesse este aprendiz como alguém em situação de equidade em relação aos demais estudantes.

Tendo isso em vista, entendemos que o aluno do Espírito Santo reprovou por não ter tido algumas adequações feitas, dificultando sua trajetória acadêmica em sua IPES. Na literatura, vemos que más práticas educacionais contribuem para a perda de autonomia e de oportunidade de desenvolvimento pessoal do cidadão (MAGALHÃES, 2012).

⁶⁰ Manteremos em sigilo o número do Parecer, por esse fornecer informações que levam à identificação do curso estudado e, conseqüentemente, participantes desta pesquisa. Entretanto, descreveremos os pontos desse documento, minuciosamente.

b) Diferenciação e Acessibilidade Curricular para pessoas com deficiências na Universidade explorada: da consulta jurídica à sanção

Retiramos do **Parecer de 2012** que, além da LBI, o CCV a qual Agenor estuda estaria protegido, legalmente, em relação a elaborar uma Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC) para alunos com deficiência, pois o Parecer de 2012 dá um precedente formal para futuras ações. Para realizar a DAC, o aval do Pró-Reitor dessa universidade seria necessário.

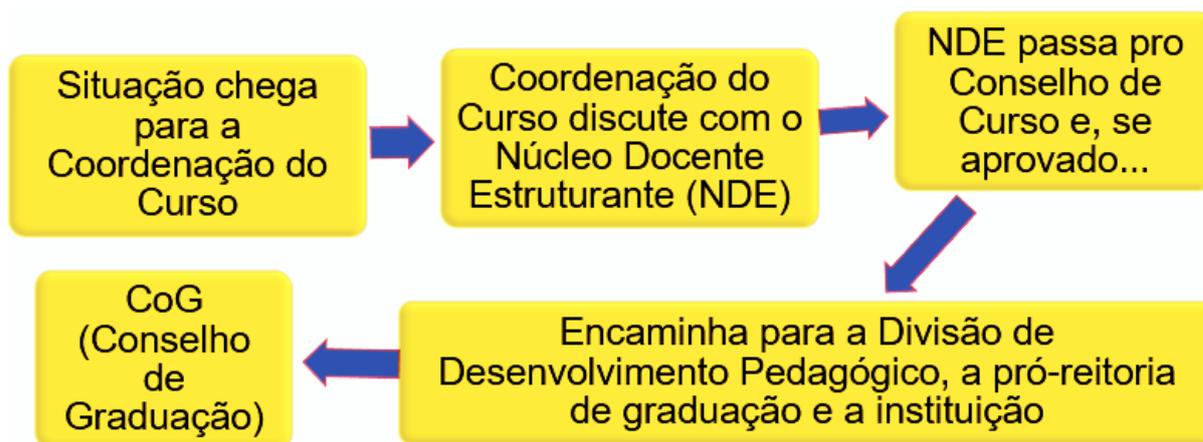
Outros caminhos foram cogitados, como o encaminhamento do caso para: o Conselho nacional da profissão do CCV e/ou para o Conselho Nacional de Educação; Rede de Apoio Pedagógica; Conselho Universitário - CONSUNI. Mas, no caso do Agenor, tais vias não foram necessárias, em razão de que a **Gestão do Curso** e a **Pró-Reitor de Graduação**, de forma democrática, embasando-se em todo o processo descrito, se comprometeram a encaminhar e emitir um documento para reconhecer uma DAC para universitários com deficiências, tendo a disponibilização de parceria dos docentes presentes e pesquisadores neste processo.

Nesse sentido, foi encaminhada uma consulta oficial à Procuradoria Federal da instituição, com o objetivo de se obter orientações baseadas na legislação brasileira que respaldassem não somente o ingresso de estudantes com deficiência, mas suas respectivas trajetórias acadêmicas, participação, aprendizagem, formação/habilitação profissional, diplomação, transição para o mercado de trabalho e orientação aos seus projetos de vida.

Após cuidadosa análise, a pró-reitoria de graduação encaminhou à gestão do curso um parecer da Procuradoria Federal, que reconheceu serem legais quaisquer propostas que tenham a finalidade de adequar o currículo de discentes com deficiências na Educação Superior.

Sua orientação foi a de que a proposta de DAC fosse construída pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, de acordo com as demandas apresentadas por seus professores e estudantes. Posteriormente, a proposta deveria ser aprovada pelo Conselho de Curso e encaminhada para a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da instituição explorada, para análise sob o ponto de vista da legislação e normativas internas. Finalmente, a proposta deveria ser encaminhada para o CoG – Conselho de Graduação. Todos esses procedimentos foram concretizados (ANEXO D).

Figura 16 – A operacionalização da Diferenciação e Acessibilidade Curricular.



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Descrição da Imagem Disponível em Texto Alternativo, aos usuários de leitores de tela.

Como resultado final, foi aprovado, pelo CCV, na sua 132ª reunião, uma Diferenciação e Acessibilidade Curricular (e não do diploma) para todos os alunos com deficiências que estão e que estarão, futuramente, no curso (ANEXO E):

“À luz da legislação brasileira e, particularmente, com base no Parecer [NÚMERO], os Conselheiros aprovam a *diferenciação e acessibilidade curricular* para estudantes com deficiência. O currículo diferenciado e acessível deverá ser planejado com a participação colaborativa e cooperativa do estudante com deficiência, dos docentes da atividade e da coordenação, que solicitará apoio interdisciplinar à ProGrad, envolvendo as três grandes áreas do conhecimento (Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Ciências Exatas). Prevê-se, ainda, que a decisão do Conselho de Coordenação seja ratificada institucionalmente por meio da publicação de portaria institucional”.

Essa decisão e encaminhamentos, frutos da presente pesquisa e da cooperação de todos os atores envolvidos, dialogam diretamente com o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Nessa perspectiva, compreende-se que esses deslocamentos contribuíram com o rompimento de uma cristalização institucional, trazendo subsídios ao exercício dos direitos cidadãos e liberdades fundamentais desta população, particularmente nas esferas da educação, da saúde, da profissionalização, da habilitação, da auto advocacia, do empreendedorismo e do trabalho.

A Diferenciação e Acessibilidade Curricular, se adotada na perspectiva da gestão democrática, da cooperação e da acessibilidade, poderá fomentar o desenvolvimento das potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas dos sujeitos envolvidos. No que tange aos indivíduos com deficiência, particularmente, tem a potencialidade de contribuir com a conquista de sua autonomia e participação social, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, no âmbito da Educação Superior (BRASIL, 2015).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos dentro da orquestração da acessibilidade na Educação Superior resultaram no desenvolvimento e na implementação da Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC). Esses processos partiram dos atores, na perspectiva da Gestão Democrática, e perpassaram pelo impalpável à materialidade, pelo individual ao coletivo, pela colaboração à cooperação, pela inclusão à acessibilidade. Ou seja, uma “orquestra” entre sons e silêncios (EBERSOLD; CABRAL, 2016).

Em contrapartida às dificuldades apresentadas, surgiram muitas potencialidades inerentes às ressignificações do contexto. Prova disso é a aprovação da DAC na Educação Superior, criando precedentes importantes. Isso poderá contribuir com encaminhamentos institucionais que promovam condições de equidade de oportunidades aos estudantes universitários com deficiências, superando-se atitudes de discriminação negativa e de negligência, por ação ou omissão (BRASIL, 2015; CABRAL, 2020, no prelo).

Nessa perspectiva, os encaminhamentos institucionais a serem realizados com o envolvimento direto ou indireto dos sujeitos dos respectivos contextos, podem contribuir para a promoção de condições de equidade de oportunidades aos universitários com deficiências, superando-se atitudes de discriminação negativa e de negligência, por ação ou omissão.

O estudo sugere, ainda, que a formação profissional perpassa pelo reconhecimento das identidades e diferenças apresentadas por estudantes com e sem deficiências, em todos os cursos das IES. É necessário, portanto, vislumbrar-se a potência de as experiências quotidianas culminarem em avanços pedagógicos, científicos e tecnológicos, em articulação intersetorial na implementação, inclusive, de políticas públicas, institucionais e departamentais.

À luz da gestão democrática, o respaldo jurídico resultante da presente pesquisa cooperativa e seus dados analisados, abrem um precedente histórico que poderá subsidiar as IES brasileiras que se atentem para a legitimação do direito de estudantes com deficiências se formarem profissionalmente e concretizarem seus respectivos projetos de vida.

Contudo, cabe questionar e resistir às latentes ameaças atualmente representadas por decisões dos poderes legislativo, executivo e judiciário. A democracia de nosso país e a autonomia das IES brasileiras, de seus respectivos setores e atores têm sido colocadas em risco, bem como a própria concretização do princípio de gestão democrática orquestrada na perspectiva da acessibilidade.

Com base nos resultados da presente pesquisa, notou-se que resultados proveitosos surgem para a comunidade acadêmica e científica realizar novas pesquisas. Indica-se a necessidade de estudos que se debruçam sobre:

- a) a exploração de matrizes curriculares e projetos políticos pedagógicos dessas graduações que estejam no momento de mudança estrutural para abarcar, em uma perspectiva da acessibilidade, a diversidade na universidade, valorizando a cultura universitária, reconhecendo identidades do alunado, projetos de vida, diferenças, formação cidadã e profissional e;
- b) a Gestão Democrática na Educação Superior sob a perspectiva da acessibilidade, de modo que se contribua efetivamente com a realização de novas possibilidades que primem pela efetivação da formação profissional concreta do alunado com deficiência e pela construção de uma aproximação sólida entre a universidade e seus respectivos territórios (que receberão, posteriormente, esses alunos – já como profissionais – no mundo do mercado de trabalho).

Por fim, compreendeu-se que todos os participantes desse estudo provocaram um deslocamento que repercutirá em muitos desdobramentos em nossa sociedade, particularmente nas IES brasileiras, particularmente no que diz respeito à DAC na perspectiva cooperativa e de gestão democrática.

5. BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, M. C. C. Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 221-236, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000300221&lang=pt>. Acesso em: 10. abr. 2020.

ALESSIO, P. A. *Estágio a distância: uma proposta alternativa para a realização do estágio curricular*. 2000. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção e Sistemas, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/78881/PEPS1401-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, Número Especial, p.115-125, 2018.

ANACHE; A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, v.27, n.49, p.299-312, 2014.

ANDES-SN. Proposta da ANDES–SN para a Universidade Brasileira. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <https://www.andes.org.br/img/caderno2.pdf>>. Acesso em: 26.mai.2020.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica. *Revista Multitexto*, v. 1, n. 1, 2013. p. 58-64. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/36>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ANTUNES, I. C. B.; SILVA, R. O. D.; BANDEIRA, T. D. S. A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. *Anais da XIX Semana de Humanidades*, 2011, Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%20C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%20C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%20C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

ARAÚJO, A. C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.3, n. 4, p.253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/116/305>>. Acesso em: 09.mai.2020.

ARELARO, L. A quem interessa a antecipação do ensino fundamental?. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 37, n. 102, p. 155-178, Aug. 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200155&lang=pt>. Acesso em: 07.jul.2020.

BAREMBLIT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guatarri. 2002.

BATISTA, B. R. D.; DUARTE, M.; CAMPOS, J. A. D. P. P. Pibid Special Education: an Experience of Activities of Adaptation for Support for School Inclusion. *Educação em Revista*, Marília, v. 17, n.2, p. 73-84, Jul.-Dez. 2016.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BIZERRIL, M. X. A.; ROSA, M. J.; CARVALHO, T. Construindo uma universidade sustentável: uma discussão baseada no caso de uma universidade portuguesa. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 424-447, Oct. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772018000200424&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09.jul.2020.

BLOOM, B. S. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual, gênero e homofobia na escola: introduzindo um debate. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*. Seropédica: UFRRJ, v. 3, n. 6, p. 71-86, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1075>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 70-79.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 127-144.

BRASIL. Aviso Circular nº 277 MEC/GM, de 08 de maio de 1996b. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1946) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 13.jun.2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. 16 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981. Brasília, 1981. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 19.mar.2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. *Lei orgânica do ensino industrial*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De14073.htm>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 maio 1970.

BRASIL. Decreto n. 69.927, de 13 de janeiro de 1972. *Institui em caráter nacional o Programa “Bolsa de Trabalho”*, Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1972. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975. *Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. *Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999b. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília(DF): Presidência da República; 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 18 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Poder Executivo, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 03.mai.2020.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008a. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. *Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494imprensa.htm>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sobre a CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 13.nov.2017.

BRASIL. Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 28.abr.2018.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 05.mai.2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996a*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10.abr.2020.

BRASIL. Lei n.11.788, de 25 de setembro de 2008c. *Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: <<http://maragabrigilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: 15. fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.8.859, de 23 de março de 1994. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: SEESP, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei8859.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Portaria n. 1.002, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário integrada por alunos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial. Brasília: MTPS, 1967.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008b*. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999a. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Portaria 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*. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68*. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL, V.; FELIPE, C.; NORA, M. M.; FAVRETTO, R. Orientação profissional e planejamento de carreira para universitários. Palhoça, 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/1213/1015>. Acesso em: 28.jul.2018.

BUTT, G. *O planejamento de aulas bem sucedidas: Fatores chave do planejamento de aula*. Rio de Janeiro: Editora SBS, 2. ed, 2009.

CABRAL, L. S. A. *A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais*. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3045/2794.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação Puc-Campinas*, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. *Cadernos Cedes*. vol.40. n.110. 2020. No Prelo.

CABRAL, L. S. A.; MACHADO, J. M.; LIMA, A. H. Quando a pessoa com deficiência ressignifica a Educação Superior: das concepções às políticas e práticas de gestão institucional. *Evento: GT 11 - Política da Educação Superior durante a 14a Reunião da ANPEd – Sudeste*. 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7374-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 33, nº esp. 3, p. 55-70. 2017.

CABRAL, L. S. A.; OLIVEIRA, L. B. R.; RODRIGUES, M.; LIMA, A. H. JobSkills: conectando estudantes universitários com deficiências às oportunidades do mercado de trabalho. In: *Porto International Conference on Research in Education 2019*.

CABRAL, L. S. A. *Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais*. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 26, p. 57-01-33, 2018.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. Educação Especial na Educação Superior: podemos falar em democratização do acesso? *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, v. 8, n. 23, p. 111-126, 2018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9449/4978>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S. Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 36, e69405, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100201&lang=pt>. Acesso em: 07.jul.2020.

CARMO, L.; PRADO, R. R.; BARROS, T. Possibilidades para inclusão e acessibilidade de uma pessoa cega no curso de nutrição da UFPA. In: *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2018, São Carlos. Campinas, SP: Galoá, 2018. Disponível em:

<<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/possibilidades-para-inclusao-e-acessibilidade-de-uma-pessoa-cega-no-curso-de-nutricao-da-ufpa>> Acesso em: 19 mai. 2019.

CASALI, A. “Ética e educação: referencias críticas”. Colegio Pierrot: Tercera Jornada Internacional de Educación: Escuelas alternativas y el profesor como constructor de conocimiento pedagógico. Enero, la Serena, Chile. 2007. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/download/195/2964>>. Acesso em: 05.mai.2020.

CESA, M. P. *Lei de Estágio: uma análise dogmática e crítica à luz do dever de o Estado garantir a efetividade dos direitos fundamentais ao trabalho, à educação e à qualificação profissional*. 2007. 285 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Direito, Programa de Mestrado em Direito, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/203>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

COLABORAR. In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 05.jul.2020.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, n. 53, p.171-186, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36902>. Acesso em: 17 fev. 2020.

COOPERAR. In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 09.jul.2020.

CROZATTI, J. Modelo de gestão e cultura organizacional: conceitos e interações. *Cad. estud.*, São Paulo, n. 18, p. 01-20, Aug. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-92511998000200004>. Acesso em: 18.abr.2020.

DALLAZEM, A.; COELHO, V. R. O estágio curricular obrigatório como possibilidade na superação dos limites para o aluno portador de baixa visão. In: *Anais do X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE*, 2011, Curitiba. Curitiba: PUC-PR. p.13648-13659. nov. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4582_2999.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DEVIN, P. La rentrée scolaire 2019 est loin d’avoir été pleinement inclusive. In: Patrice Bourdon; Rachel Gasparini; Florence Legendre; Serge Katz; Pascal Prelorenzo (Org.). *Enjeux de l’école inclusive*. ed.18. *Carnets Rouges*, 2020. p. 27-29. Disponível em: <<http://carnetsrouges.fr/la-rentree-scolaire-2019-est-loin-davoir-ete-pleinement-inclusive/>>. Acesso em: 09.jul.2020.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-95.

DOURADO, L. F.; NELSON, C. A. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação*

(2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 285-315.

DUTRA, D. J. V. A legalidade como forma de Estado de direito. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 45, n. 109, p. 57-80, June 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2004000100004>. Acesso em: 19.mai.2019.

EBERSOLD, S. Ecole inclusive, Société de la connaissance et Impératif d'accessibilité. *Carnets Rouges*, n. 18, 2020.

EBERSOLD, S.; CABRAL, L. S. A.. Enseignement Supérieur, Orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et francophonie*, v. 44, p. 134-153, 2016. Disponível em: <<https://www.acelf.ca/c/revue/resume.php?id=557#.X68de2hKjIV>>. Acesso em 13 nov. 2020.

EBERSOLD, S. L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap: évolution, enjeux et perspectives. OECD (Org). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030-Démographie*. Paris: OCDE, pp. 241-261. 2008.

EBERSOLD, S. Orchestration de l'accessibilité, handicap et enseignement supérieur. Dans P. Legos (dir), *Les processus discriminatoires des politiques du handicap* (p. 147-167). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. 2014.

ÉDLER-CARVALHO, Rosita. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

FANTACINI, R. A. F. Ações do Núcleo de Acessibilidade na EaD de uma Instituição de Educação Superior privada e a Satisfação dos estudantes com deficiência. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FAVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*. n. 28, p.17-36, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

FERNÁNDEZ, F. A. Didáctica y optimización del proceso de enseñanzaaprendizaje. IN: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño – La Havana – Cuba, 1998. Disponível em: <<https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/didc3a1ctica.pdf>>. Acesso em: 18.nov.2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

FUSARI, J. C. O. *Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. 1998. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacopraxispedagogicas/GEST%20o%20planejamento%20do%20trabalho.pdf>>. Acesso em: 28. mai. 2020.

GALLEGO, R. C.; SILVA, B. S. Curso RedeFor de Gestão da Escola para Diretores: Módulo 4. São Paulo: 2012.

GAMA, A. D. S.; FIGUEIREDO, S. A. de. *O planejamento no contexto escolar. Web-Revista Discursividade Estudos Linguísticos*. Nova Andradina-MS, n.4, 2009.

GASPARIN, J. L. Da homogeneidade à diversidade: uma didática alternativa para um novo processo histórico de educação. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 25, p.192-199, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art15_25.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

GAVÉRIO, M. A. “Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos Disability Studies”. *Revista Argumentos*, Montes Claros, v. 14, n. 1, p. 95-117, 2017.

GELATTI, L.D.; MARQUEZAN, L. I. P. Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 2, 43-62. 2013.

GESSER, V. A Evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contrapontos*, ano 2, n. 4, p. 69 –81, Jan/Abr, 2002. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135>>. Acesso em: 17.jan.2019.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc. Tradução: Mathias Lambert. 1988. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GÖTTEMS, C. Direito fundamental à educação. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho, v.16, n. 16, p. 43-62, 2011. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/viewFile/213/212>>. Acesso em: 20.jan.2019.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades. *Anais da 23ª ANPED: GT-08*. 1995.

HAUBEN, H., COUCHEIR, M., SPOOREN, J., McANANEY, D.; DELFOSSE, C. Assessing the impact of European governments’ Austerity plans on the rights of people with disabilities. In: *European Report*. Bruxelas: European Foundation Centre. p.19-24. 2012. Disponível em: <http://www.learnabilit.eu/epr15/images/EPR/documents/projects/EFC_Crisis%20impact%20on%20PWD/Full-European-Report-Final-Published.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

HAYDT. R. C. Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HEREDERO, E. S.A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10.mar.2018.

IDEA. Identidades, Diferenças, Acessibilidade e Educação (org.). *Cooperação e Colaboração*. 2020. Elaborado por Leonardo Santos Amâncio Cabral. Disponível em: <<https://www.idea.ufscar.br/materiais/acervos/acervo-sitiografico/cooperacao-e-colaboracao>>. Acesso em: 21 out. 2020.

INEP. Censo da Educação Superior 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 16.dez.2018.

ILLICH, I. Tools for conviviality. New York: Harper & Row,1973. Disponível em: <https://co-munity.net/system/files/ILLICH%201973_tools_for_conviviality_1.pdf>. Acesso em: 08.jul.2020.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, 1999.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Homogeneity and heterogeneity on education systems in Argentine, Brazil, Chile and Mexico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673-704. 2006.

LIBÂNIO, J. C. *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Estágio Curricular e pessoas com deficiência: da década de 1940 aos dias atuais. In: Porto International Conference on Research in Education 2019.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [S.l.], p. 1104-1117, sep. 2020. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14336>>.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Tecnologias, Recursos Humanos, Orientação Acadêmica e Profissional de Universitários com Deficiência. In: *XXV Congresso de Iniciação Científica e X Congresso de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação*, 2018, São Carlos. Anais do XXV CIC e X CIDTI - 2018, 2018.

LIMA, A. H.; JUAREZ, M. V. V.; CABRAL, L. S. A.; LACERDA, C. B. F. Pessoas com Deficiência na Educação Superior: o caso UFSCar. In: Ana Claudia Maranhão Sá; Vanessa Helena Santana Dalla Déa. (Org.). *Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: Reflexões e ações em universidades brasileiras*. 1ed.Goiânica: Cegraf UFG, 2020, v. 1, p. 1-21. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/6/cap02.html>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LIMA, A. H.; SPINAZOLA, C. C.; LANDIN, R. C. S. PIBID da Educação Especial: Coensino e Tecnologias Instrucionais em uma Sequência Didática para o Ensino do Sistema Solar. *Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial*, Marília, São Paulo, p. 131 - 140, 01 abr. 2020.

LIMA, T. I.; SIQUEIRA-JÚNIOR, J. O. M. Cavalos Calados. Trabalho de Conclusão de Curso do Centro Universitário Central Paulista, São Carlos, p. 9-80, 2008.

LIPPE, E. O.; ALVES, F. S.; CAMARGO, E. P. Análise do Processo Inclusivo em uma Escola Estadual no Município de Bauru: A voz de um aluno com deficiência visual. *Revista Ensaio*, v. 14, n. 02, p. 81-94, mai/ago, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00081.pdf>>. Acesso em: 24.dez.2018.

LIRA-JÚNIOR, F. C. R. Contribuições do estágio curricular supervisionado na formação do docente de geografia. *Geosaberes: revista de estudos geoeducacionais*, Fortaleza, v. 8, n.14, p. 48-64, 2017. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/538>>. Acesso em: 12. fev.2020.

LOURENÇO, M. R.; SHINYASHIKI, G. T.; TREVIZAN, M. A. Gerenciamento e liderança: análise do conhecimento dos enfermeiros gerentes. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 4, p. 469-473, Aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692005000400002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 10.abr.2020.

LUCCHESI, R.; BARROS, S. A constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro em saúde mental. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 152-160, Mar. 2009

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, C. M. F.; CORTE, M. G. D. Fortalecimento dos conselhos escolares no cenário da gestão democrática da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 522-538, fev. 2020.

MADRUGA, S. *Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas*. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva. 2016. 263 p.

MAGALHÃES, E. B. O corpo rebelado: dependência física e autonomia em pessoas com paralisia cerebral. 2012. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2012.

MAIOR, I. M. M. L.; OLIVEIRA, L. N. Trabalho: caminho para o exercício da cidadania. In: Schwarz, A.; Haber, J. (Org.). *Cotas: como vencer o desafio da contratação de pessoas com deficiência*. 1ed. São Paulo: I Social, 2009, v. 1, p. 60-65. Disponível em: <<https://vidamaislivre.com.br/uploads/isocial/livro-cotas.pdf>>. Acesso em: 30.jun.2020.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003265&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquia, v. 22, p. 93-110. 2010. Disponível em:

<<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial*. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini - ABPEE, 2015. v. 1. 530p.

MENEGON, É. N. *Imagens e narrativas midiáticas: análise dos vídeos do YouTube*. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília. 152f. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/menegon_en_me_mar.pdf>. Acesso em: 01.mai.2020.

MIRANDA, T. G. Trabalho e deficiência: velhos desafios e novos caminhos. In: MANZINI, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p.159-170.

MORAIS D. F.; SPOTTI A. R.; COHEN M. I.; MUSSI S. E.; NETO J. S. M.; TOGNOLA W. A.; Perfil epidemiológico de pacientes vítimas de traumatismo raquimedular atendidos em hospital terciário. *Coluna/Columna*. 2013; 12(2): 149-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-18512013000200012>. Acesso em: 03.mai.2020.

MORAIS, E. S. *Tecnologia instrucional em educação especial: uma revisão integrativa da literatura (2008 – 2018)*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). 123 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultura e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 23, n. 79, p.15-38, 2003.

MOREIRA, L. C. O Fórum de Educação Especial das IES do Paraná: trajetória e retomada. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 1., 2008. Londrina. Anais... Londrina, PR: UEL, 2008.

MORENO, J. C. Conceito de minorias e discriminação. *Revista USCS*, São Caetano do Sul, v. 10, p. 141-156. 2009. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_direito/article/view/888>. Acesso em: 07 jan. 2020.

MORENO, J. C. Conceito de minorias e discriminação. *Revista USCS*, São Caetano do Sul, v. 10, p. 141-156. 2009. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_direito/article/view/888>. Acesso em: 07 jan. 2020.

NORONHA, J. C.; PEREIRA, T. R. Princípios do Sistema de Saúde Brasileiro. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: organização e gestão do sistema de saúde* [online]. Rio de Janeiro:

Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da 209 República, 2013. Vol. 3. 271 p. ISBN 978-85-8110-017-3.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. spe, p.105-113, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400105&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2020.

OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD, 2009.

OECD. *Sickness, disability and work. Breaking the barriers*. Paris: OECD, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp., p. 17-35, 2010. Disponível em: <Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/02.pdf>. Acesso em: 10.abr.2020.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

OLIVEIRA, E. R. B.; VIANNA, C. P. Quando E Como Usar Entrevistas Por E-Mail: Reflexões Com Base Em Pesquisa Sobre Assexualidade. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100161&lang=pt>. Acesso em: 28.jun.2020.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. Marília, São Paulo: Marília, SP. p.15-32. 2008.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 31.mar.2018.

ONU. Declaração dos direitos das pessoas deficientes. New York, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 15.mai.2019.

ONU. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 2006*. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PINAR, W. F.; REYNOLDS, W. M.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P. M. *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang, 1995.

PINTO, M. R. B. Tempo e espaço escolares: o (des) confinamento da infância. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu. p.16-19. 2005.

PRADO, M. Educação superior no Brasil e Estados Unidos: privatização e ensino pago. *Revista USP*, São Paulo, v. 21, p. 153-159. 1994.

RAMOS, D. K.; RIBEIRO, F. L. Por uma gestão mais democrática na educação: contribuições de uma formação a distância para atuação profissional de seus egressos. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 766-784, Dec. 2019. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300766&lang=pt>. Acesso em: 10.abr.2020.

RATTO, A. L. S. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.97, pp.1259-1281. ISSN 0101-7330. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a09v2797.pdf>>. Acesso em: 05.mai.2020.

REISER, R. A. A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 2001, v.49, n.2, pp. 57-67.

REISER, M. Theory and design of charged particle beams. John Wiley & Sons, 2008.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; PICCININI, V. C. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. *Revista de Administração da Mackenzie (RAM)*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-75, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21. jan. 2020.

ROESCH, S. M. A. Projetos de estágios e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. São Paulo: Atlas, 1996.

ROGERS, J. The inclusion revolution. *Research Bulletin*, 11. Bloomington: *Center for Evaluation, Development and Research*. 1993.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso. 2017. 352 p.

SANTOS, Carolina da Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989-1008, Sept. 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000300989&lang=pt>. Acesso em: 07.jul.2020.

SAVIANI, D. O Congresso Nacional e a Educação Unicamp Biblioteca Central. Campinas, 1986.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas/SP: Autores associados, 2013. p.347-398

SELAU, B; DAMIANI, M. F. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 49, p. 417-430. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313131528011.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P.C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, June 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00286.pdf>>. Acesso em: 15.abr.2020.

SILVEIRA, R. B. *Uma investigação sobre a associação entre os fatores saneamento, saúde materna, renda e a geração de pessoas com deficiência no município de Betim*. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://tede.fjp.mg.gov.br/bitstream/tede/335/2/FJP05-000188.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. *Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro, RJ: Editora DP&A, 2003.

SOMMERSTEIN, L. C.; WESSELS, M. R. Conquistando e utilizando o apoio da família e da comunidade para o ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 414-431. SOUZA, B. C. S. de. Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SOUZA, B. C. S. de. Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SOUZA, J. M.; CARNEIRO, R. Universalismo e focalização na política de atenção à pessoa com deficiência. *Saúde e sociedade*, São Paulo, v. 16, n.3, p.69-84, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v16n3/07.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciência. Sociologia. Humana*, v. 22, p. 5-12, 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/3868/3108>>. Acesso em: 08.mai.2020.

SOUZA, S.E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação. Arq. Mudi, 11 (Supl.2), p. 10-4, 2007.

SPINK, M. Psicologia Social e Saúde: trabalhando com a complexidade. *Quaderns de Psicologia*, 12(1), 41-56. 2010. Disponível em: <<http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/viewArticle/752>>. Acesso em: 05.mai.2020.

SUPLINO, M. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

TARDIF, M. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. *O ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm>. Acesso em: 25 jan. 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. P.1-16. 1994. Disponível em: <cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc>. Acesso em: 10.mar.2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VALDÉS, M. T. M. A Integração das pessoas com deficiência na Educação Superior no Brasil. Fortaleza: *UECE (Grupo de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual do Ceará)*. 2006. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 60. 2007.

YOSHIOKA, C. Estágio no ensino superior: uma questão social. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região*, Campinas, São Paulo, n.27, p.235-245. 2005. Disponível em: <<https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/105934>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pesquisador: Leonardo Santos Amâncio Cabral

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20193619.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.707.747

Apresentação do Projeto:

Tendo em vista as emergentes discussões referentes ao ingresso, permanência, trajetória acadêmica e formação profissional da pessoa com deficiência no Ensino Superior, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar estratégias didático-pedagógicas e de gestão, ofertadas em atividades curriculares práticas de cursos de graduação em Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES. Especificamente, objetivase: a) conhecer os planejamentos didático-pedagógicos de docentes que atuam em turmas de graduação com estudantes com deficiência matriculados; b) identificar elementos inerentes à acessibilidade em atividades práticas de um curso de graduação; c) problematizar as previsões e provisões relacionadas ao desenvolvimento de competências dos estudantes do curso; d) reunir, em cooperação com a gestão do curso de graduação estudado, elementos que contribuam para uma proposta de reformulação do projeto pedagógico e matriz curricular do curso. Trata-se de uma pesquisa descritiva, cujo delineamento pauta-se em estudo de caso, envolvendo docentes, gestores e estudantes (com e sem deficiência), de um curso de graduação de uma IPES do interior paulista. Atendendo-se aos aspectos éticos da pesquisa, os dados serão coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada e diários de campo. Valendo-se

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SUJEITOS QUE
PARTICIPARAM DA PESQUISA “ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA”**

(Resolução 466/2012 do CNS)

(Parecer de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFSCar: nº 2.997.423)

Nós, André Henrique de Lima, estudante do Curso de Licenciatura em Educação Especial, e Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral, docente vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convidamos-lhe a participar da pesquisa “*Estratégias didático-pedagógicas e de gestão na Educação Superior sob a perspectiva inclusiva*”, coordenada pelo referido docente.

O objetivo geral do presente estudo será investigar e descrever as vivências de um estudante universitário com deficiência no âmbito das Atividades Práticas Curriculares (APC) ofertadas em cursos de graduação em Instituições Públicas do Ensino Superior (IPES). Assim, serão discutidas questões como adequações, dificuldades, habilidades e competências.

Nesse sentido, você foi selecionado (a) por ser estudante ou docente de curso ofertado por uma Instituição Pública da Educação Superior e por estar envolvido (a) em atividades práticas e/ou de estagiário curricular.

O estudo envolve a observação semanal das atividades, com realização de entrevista, com registro em áudio. As questões da entrevista são relacionadas ao seu perfil pessoal, acadêmico e profissional e às experiências em atividades práticas e/ou de estágio curricular. Os pesquisadores realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o estudo.

A entrevista ocorrerá em data e local a serem concordados junto ao estudante e/ou docente, de modo a garantir conforto, segurança e discrição.

Vale ressaltar que, para eliminar ou reduzir os riscos, garantiremos que: as respostas sejam confidenciais; os diários de campo e a entrevista não sejam identificados pelo nome, de modo a garantir o anonimato; os indivíduos recebam esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista possa ser interrompida a qualquer momento; seja feita, presencialmente, uma leitura do TCLE; a assistência psicológica seja prevista, se necessária; haja privacidade para responder o questionário e a entrevista; haja garantia de sigilo; a participação seja voluntária; a situação de vulnerabilidade, quando houver, seja considerada.

Se, durante a aplicação do instrumento, algum participante sofrer qualquer tipo de desconforto ou inconveniente, a pesquisa poderá ser interrompida com o mesmo, se assim desejar. Nesses casos, o(s) pesquisador(es) presente(s) solicitará(ão) a autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação é voluntária e não acarretará custos e compensações financeiras. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo aos envolvidos na pesquisa.

(1/2)

Destacamos a importância de sua participação nessa pesquisa, por valiosamente auxiliar-nos na obtenção de elementos imprescindíveis que poderão contribuir, sob a perspectiva cooperativa e inclusiva, com as reflexões e discussões acadêmico-científicas que visem a potencialização de direcionamentos no âmbito da gestão institucional e da qualidade das ofertas didático-pedagógicas em cursos de graduação e de pós-graduação.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo(s) telefone(s) que constam em nossas assinaturas do presente termo.

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral
(coordenador e pesquisador do estudo)
PPGEEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Centro de Educação e Ciências Humanas
Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP - BR - CEP: 13565-905 Fone: (16) 98262-8231,
e-mail: prof.leonardocabral@gmail.com

André Henrique de Lima
(estudante da graduação e pesquisador do estudo)
Fone: (16) 99209-9521, e-mail: andrehdlima@gmail.com

Declaro que entendi o objetivo, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Parecer nº 2.997.423 do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data _____
Nome do participante da pesquisa _____
Número e tipo do documento de identificação _____
Assinatura do sujeito da pesquisa _____

ANEXO C – PROJETO AUTORIZADO PELA 126ª REUNIÃO DO DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS DA VIDA, COM ANÁLISE E DISCUSSÃO DO TCLE

Em qua, 13 de mar de 2019 às 07:39, (nome e e-mail do Gestor do Curso) escreveu:
Caros Professores (nome da professora Y) e (nome do professor X),

Talvez estejamos tendo um problema de comunicação. Peço-lhes desculpas por ter-lhes enviado uma mensagem via WhatsApp, então, retomo o assunto por e-mail.

O Prof. Leonardo Cabral (que nos lê em cópia) aguarda autorização de vocês e dos estudantes de seus respectivos grupos de (nome de uma disciplina que é baseada em Atividades Práticas Curriculares) (nome do professor X) e (nome de outra disciplina, também baseada em Atividades Práticas Curriculares) (nome da professora Y), para dar início à coleta de dados do projeto “Estratégias didático-pedagógicas e de gestão na Educação Superior sob a perspectiva inclusiva”.

O projeto já foi aprovado pelo Conselho. Segue informe divulgado na Ata da 126a Reunião:

1.8. Atualização sobre o projeto de acompanhamento de estudantes com deficiência: autorizado na 124ª reunião do Conselho, o projeto de pesquisa “PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ESTÁGIO CURRICULAR”, TCC do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, será desenvolvido pelo Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (Departamento de Psicologia; Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos), com uma turma de (nome da matéria que o professor X ministra) e outra da (nome da matéria que a professora Y ministra) na 2ª série do curso, após a devida assinatura do TCLE pelos estudantes e docente. A (nome da professora Z) esteve em 90 reunião com o Prof. Leonardo, na qual foi enfatizada na necessidade de equacionamento de eventuais necessidades de saúde dos estudantes com deficiência, que venham a ser identificadas durante a realização da pesquisa. O Conselho sugere essas necessidades sejam comunicadas ao Departamento de Atenção à Saúde (DeAS). A (nome da professora W) acompanhará a realização da pesquisa.

Assim sendo, peço-lhes a análise do TCLE e, em caso de concordância, sua divulgação aos grupos que serão acompanhados pelo Prof. Leonardo. Se todos consentirem com a pesquisa, por favor, combinem a partir de quando o Prof. Leonardo poderá participar efetivamente dos grupos. Neste caso, peço ao Prof. Leonardo que leve as vias impressas do TCLE e que a (professora W), nossa especialista em Educação Especial também acompanhe a condução do estudo.

Confio na boa colaboração de todos, para que possamos identificar as necessidades especiais dos nossos estudantes e oferecer o máximo que pudermos a eles.

Muito obrigado,

(Gestor do Curso)
CCV (Sigla da Instituição)- Coordenação
(número de telefone para contato)

ANEXO D – CONSULTA JURÍDICA SOBRE PROPOSTAS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

17/04/2020

<https://sapiens.agu.gov.br/documento/382570880>



ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO
PROCURADORIA-GERAL FEDERAL
PROCURADORIA FEDERAL JUNTO À FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/SP
SETOR DE CONSULTIVO

ROD. WASHINGTON LUIZ KM 235 - SP-310 - SÃO CARLOS CEP 13565-905 TEL: (16) 3351-8106

PARECER n. 00025/2020/CONS/PFFUFSCAR/PGF/AGU

NUP: 23112.104468/2019-29

INTERESSADOS: PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO PROGRAD UFSCAR E OUTROS

ASSUNTOS: CONSULTA E ORIENTAÇÃO DE ATUAÇÃO - OUTROS ASSUNTOS

EMENTA:

- Consulta jurídica sobre propostas de adaptação curricular do curso de medicina para pessoas portadoras de deficiência.
- Proteção legal e assistência previstos nos Arts. 208, III, da Constituição Federal, Lei nº 7.853/89, Decreto nº 3.298/99 e Decreto nº 3.298/99. Parecer CNE/CES nº 217/2012. Artigo 14, II, do Regimento da UFSCar.
- Viabilidade jurídica. Recomendações.

Senhor Procurador-Chefe,

1. Os autos vieram a esta Procuradoria Federal para análise jurídica propostas de adaptação curricular do curso de medicina para pessoas portadoras de deficiência.
2. Dos autos constam apenas o Ofício do Coordenador de Medicina questionando o Pró-Reitor de Graduação sobre o tema, sendo que este encaminhou os autos à Procuradoria Federal.
3. Este o relato do essencial.
4. Preliminarmente, considera-se conveniente a consignação de que a presente manifestação toma por base, exclusivamente, os elementos que constam, até a presente data, nos autos do processo administrativo em epígrafe. Destarte, à luz do art. 131 da Constituição Federal de 1988 e do art. 11 da Lei Complementar nº 73/1993, incumbe a este Órgão de Execução da Advocacia-Geral da União, prestar consultoria sob o prisma estritamente jurídico, não lhe competindo adentrar a conveniência e à oportunidade dos atos praticados no âmbito da UFSCar, nem analisar aspectos de natureza eminentemente técnica ou administrativa.
5. Destaco de início que não cabe à Procuradoria Federal reavaliar pareceres do CNE/CES, mas esclarecer o seu conteúdo e limites de aplicabilidade à UFSCar, quando necessário. No caso concreto, não foi apontada dúvida sobre o conteúdo do Parecer CNE/CES nº 217/2012, tampouco contrariedade à sua conclusão de viabilidade de as universidades preverem medidas específicas de proteção aos portadores de necessidades especiais.
6. No tocante à proteção legal dos deficientes, a viabilidade legal de sua proteção inicia-se na Constituição Federal que, no art. 208, III, prevê a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino Brasil.

<https://sapiens.agu.gov.br/documento/382570880>

1/3

7. Por sua vez, a Lei no 7.853/89 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99, o qual prevê em seu Artigo 9º:

Art. 9º Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta deverão conferir, no âmbito das respectivas competências e finalidades, tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos à pessoa portadora de deficiência, visando a assegurar-lhe o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva inclusão social.

8. Além disso, o Brasil é signatário e acolhe em seu sistema normativo a Convenção de Eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência da OEA e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em 2010 foi editado o Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES que, em seu art. 3º, §1º, “X” inclui em seu plano de assistência o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.

9. O Parecer CNE/CES nº 217/2012 anexado a esta consulta reafirma os princípios constitucionais e legais, adequando-o à também constitucional autonomia universitária (art. 207 da Constituição Federal), nos seguintes termos:

Por todo o exposto, considerando as manifestações da Procuradoria Federal do Município de Colatina, os fundamentos conceituais e legais das políticas de inclusão da pessoa com deficiência ao processo educacional –que se estendem ao mundo do trabalho –e as demais considerações apresentadas, concluo que as Instituições de Educação Superior têm a prerrogativa de adaptar os processos formativos e os procedimentos avaliativos, em atendimento às necessidades especiais de estudantes com deficiência, tanto em função de suas competências no campo acadêmico quanto em cumprimento à legislação pertinente.

10. Portanto, não há dúvidas sobre a viabilidade jurídica da autonomia da UFSCar em estabelecer critérios e alternativas aos discentes portadores de deficiência.

11. Por fim, destaque-se que o Ofício 6/2019/ProGrad solicitando parecer pedagógico não parece que tenha sido cumprido. Ocorre que as necessidades e contornos pedagógicos do caso concreto envolvem temas de conveniência e oportunidade da administração, os quais a Procuradoria deve abster-se de proferir manifestação, nos termos dos Enunciados nºs 07 e 32 do MBPC:

Enunciado nº 07 do MBPC:

O Órgão Consultivo não deve emitir manifestações conclusivas sobre temas não jurídicos, tais como os técnicos, administrativos ou de conveniência ou oportunidade, sem prejuízo da possibilidade de emitir opinião ou fazer recomendações sobre tais questões, apontando tratar-se de juízo discricionário, se aplicável.

Ademais, caso adentre em questão jurídica que possa ter reflexo significativo em aspecto técnico deve apontar e esclarecer qual a situação jurídica existente que autoriza sua manifestação naquele ponto.

12. Concluindo, observa-se que os portadores de deficiência possuem proteção legal e podem ter seus direitos ampliados e regulamentados no âmbito da Universidade, mediante os critérios pedagógicos e acadêmicos a serem estabelecidos pela Coordenação do Curso e o CoG, com articulação pela ProGrad.

CONCLUSÃO

13. Ante o exposto, e sem adentrar a conveniência e oportunidade administrativos, pondera-se que são legalmente adequadas propostas com a finalidade adaptação curricular do curso de medicina para pessoas portadoras de deficiência e necessidades especiais, desde que se faça através dos órgãos colegiados da Universidade, em especial o CoG, nos termos do artigo 14, II, do Regimento da UFSCar, nos termos deste parecer.

À consideração superior.

São Carlos, 19 de fevereiro de 2020.

MARINA DEFINE OTÁVIO
PROCURADORA FEDERAL

Atenção, a consulta ao processo eletrônico está disponível em <http://sapiens.agu.gov.br> mediante o fornecimento do Número Único de Protocolo (NUP) 23112104468201929 e da chave de acesso 4d7589de

Documento assinado eletronicamente por MARINA DEFINE OTAVIO, de acordo com os normativos legais aplicáveis. A conferência da autenticidade do documento está disponível com o código 382570880 no endereço eletrônico <http://sapiens.agu.gov.br>. Informações adicionais: Signatário (a): MARINA DEFINE OTAVIO. Data e Hora: 27-02-2020 15:48. Número de Série: 17373335. Emissor: Autoridade Certificadora SERPRORFBv5.

ANEXO E – PROCESSO nº 23112.104468/2019-29

30/04/2020

SEI/UFSCar - 0167013 - Despacho



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - ProGrad

Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13565-905

Telefone: (16) 33519789 - <http://www.ufscar.br>

Despacho nº	34/2020/ProGrad
Processo nº	23112.104468/2019-29
Remetente:	Pró-Reitoria de Graduação
Destinatário(s):	Coordenação do Curso de Medicina

ASSUNTO: Encaminhamento a Coordenação do Curso de Medicina

São Carlos, 28 de abril de 2020.

Prezado Senhor,

Encaminho o Parecer (0161807) e o Despacho (0161808) da Procuradoria Federal, que julga que "são legalmente adequadas propostas com a finalidade adaptação curricular do Curso de Medicina para pessoas portadoras de deficiência e necessidades especiais, desde que se faça através dos órgãos colegiados da Universidade, em especial o CoG, nos termos do artigo 14, II, do Regimento da UFSCar, nos termos deste parecer."

Informamos ainda que a proposta de adaptação curricular deve ser construída pelo NDE de acordo com as demandas que foram apresentadas pelos professores; posteriormente aprovada pelo Conselho de Curso, encaminhada para essa Pró-Reitoria, para análise sob o ponto de vista da legislação e normativas internas e finalmente encaminhadas para o CoG.

A ProGrad, por meio da DidPed, coloca-se à disposição para ajudar na construção da Proposta caso assim desejarem.

Cordialmente

Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira

Pró-Reitor de Graduação

UFSCar

https://sei.ufscar.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=191318&infra_sistema... 1/2



Documento assinado eletronicamente por **Ademir Donizeti Caldeira, Pró-Reitor(a)**, em 28/04/2020, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0167013** e o código CRC **48FB2891**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.104468/2019-29

SEI nº 0167013

Modelo de Documento: Despacho, versão de 02/Agosto/2019

APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DOS VÍDEOS DAS ATIVIDADES PRÁTICAS CURRICULARES

<p>Dados gerais</p> <p>Identificação –</p> <p>Duração:</p>
<p>Elementos de acontecimento</p> <p>Participantes:</p> <p>Características dos participantes (vestimentas e outros):</p> <p>Participante 1:</p> <p>Participante 2:</p> <p>...</p> <p>Trama principal:</p> <p>Tema:</p>
<p>Objetos: Função auxiliar de:</p> <p>Contextualização da trama principal:</p> <p>Identificação do espaço:</p> <p>Revelar informações sobre ações e participantes:</p> <p>0-10 segundos:</p> <p>10-20 segundos:</p> <p>20-30 segundos:</p> <p>30-40 segundos:</p> <p>40-50 segundos:</p> <p>...</p>

Ficha confeccionada a partir do estudo de Menegon (2013, p.109), com adaptações.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Você pensava em entrar em alguma área específica antes de ingressar no curso?
2. Neste um ano e meio de curso você teve contato com quais disciplinas?
3. Como você compreende as disciplinas? Estão em formato adequado? Podem melhorar?
4. Na Estação Simulação, você viu alguma situação sendo realizada sem que o Discente precise de adequações?
5. Você percebeu algum professor adequando alguma coisa para que ele (Discente) conseguisse fazer a atividade ou dependia mais dele?
6. Você pensa que seria possível adequar técnicas e instrumentário?
7. Você pensa que qualquer pessoa, independente da condição, poderia fazer esse curso, inclusive se tiver uma deficiência? O curso e as suas condições estão adequados para receber essa pessoa?
8. Quais são as competências mínimas para ser um profissional da área deste curso?
9. Você acredita que o Discente tem que ter um diploma diferenciado ou um diploma sem diferenciação? O que você acha disso?
10. Como você diploma um profissional do curso de ciências da vida sem ele fazer tudo?
11. Você pensa que adequações curriculares seriam privilégios?
12. Vamos colocar o caso: você está concorrendo à uma vaga com uma pessoa com deficiência em sua cidade, só há uma vaga de emprego nela. Se a pessoa com deficiência conseguir a vaga, por causa de ter a deficiência, devido às reservas de vaga de 2% à 5%, o que você pensa sobre?
13. Comentários complementares:

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: DIÁRIO DE CAMPO

a) Descrição:

Data:

Instituição:

Local:

Horário:

Participantes:

b) Observação:

Momentos:

Conteúdos dos debates:

c) interpretação do observado:

momento no qual é importante explicitar, conceituar, observar e estabelecer relações entre os fatos e as consequências.

Competências observadas:

d) Considerações preliminares:

registro das conclusões preliminares, das dúvidas, imprevistos, desafios tanto para um profissional específico e/ou para a equipe, quanto para a instituição e os sujeitos envolvidos no processo.

Instrumentos e estratégias interessantes:

Dificuldades encontradas:

Proposições possíveis:

APÊNDICE F – Estágio e atividades práticas da Universidade explorada – Ciências Biológicas e da Saúde

Curso	Semestre que inicia estágio ou atividades práticas	Duração do curso (semestres)	Possíveis locais para estágio	O estágio é obrigatório para a conclusão do curso?
Biotecnologia (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	7	8	"indústrias, laboratórios privados, institutos ou laboratórios de pesquisa da INSTITUIÇÃO ou de outras Universidades".	Obrigatório
Ciências biológicas (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	7	8	?????	O Projeto Pedagógico do curso não fornece informações suficientes sobre
Fisioterapia (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	7	8	"empresas e escolas, Unidades de Saúde da Família (USF), Unidade Saúde Escola da INSTITUIÇÃO (USE), Hospitais conveniados, clubes conveniados e outras instituições conveniadas à INSTITUIÇÃO".	Obrigatório
Gerontologia (Bacharelado, Integral (vespertino noturno))	7	8	"São espaços privilegiados de aprendizagem na utilização das situações simuladas os Laboratórios de Práticas Gerontológicas, a Unidade Saúde Escola (USE) e a Unidade de Simulação da Prática Profissional (USPP) da INSTITUIÇÃO".	?????
Gestão e análise ambiental (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	7	8	?????	Optativo (?)
Medicina (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	1	12	Campos que atuem com a saúde da população.	Obrigatório

Legenda: ????? e/ou (?) = Sem informações no PPP do curso.

APÊNDICE G – Estágio e atividades práticas da Universidade explorada – Ciências Humanas

Curso	Semestre que inicia estágio ou atividades práticas	Duração do curso (semestres)	Possíveis locais para estágio	O estágio é obrigatório para a conclusão do curso?
Biblioteconomia e Ciência da Informação (Bacharelado, Noturno)	3	8	Bibliotecas universitárias das universidades públicas (USP, UNESP e a própria BCo da INSTITUIÇÃO) e particulares da região, e em institutos públicos de pesquisa, como, por exemplo, a Embrapa”. Além de “centros de informação de apoio à mídia [...] em emissoras de rádio, de televisão e jornais, e em centros de informação tecnológica e empresarial, que incluem indústrias, centros e laboratórios de pesquisa”.	Obrigatório
Ciências Sociais (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino)		O estágio não se encontra na Matriz Curricular do curso, contudo no Plano Pedagógico lemos que nas Atividades complementares (7.2) existe a iniciação profissional, que redige sobre a “realização de estágios em organizações profissionais, sociais, sindicais”. Além disto, o documento fala sobre o Núcleo de Pesquisa e Documentação – NPD, local que tem pesquisadores que vão fazendo levantamentos e estudos ao longo dos anos. O NPD “é um dos principais locais de estágio e treinamento para os alunos de Ciências Sociais”.		
Filosofia (Bacharelado)	Não possui estágio			
Filosofia (Licenciatura, Noturno)	5	9	“Escolas Públicas ou Privadas de Ensino Médio”.	O Projeto Pedagógico do curso não fornece informações suficientes sobre

Imagem e som (Bacharelado, Noturno)	8	8	“O estágio ocorrerá em: 1) Empresas de audiovisual atuando em fases de preparação, pré-produção, produção, finalização, distribuição e exibição; 2) Filmes/vídeos de curta, média e longa metragem; 3) Empresas relacionadas à área de jogos eletrônicos e a hipermídia; 4) Empresas de distribuição e exibição na área do audiovisual; 5) Instituições de pesquisa e preservação do acervo audiovisual; 6) Setores do audiovisual e hipermídia em Instituição públicas que desenvolvam projetos de pesquisa ou extensão” e outros	Obrigatório
Música (Licenciatura, Integral (matutino & vespertino)	7	8	Escolas do ensino fundamental, preferencialmente em escolas da rede pública de ensino	Obrigatório
Pedagogia (Licenciatura, Noturno)	5	10	"Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino de Leitura e Escrita. Além da Educação de Jovens e Adultos e da Gestão Educacional”.	Obrigatório
Psicologia (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino)	7	10	Na comunidade, via projetos de intervenção	O Projeto Pedagógico do curso não fornece informações suficientes sobre
Tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino)	6	8	Eventos científicos, em instituições de ensino, religiosas e/ou de atendimento à população	Obrigatório

Legenda: ????? e/ou (?) = Sem informações no PPP do curso.

APÊNDICE H – Estágio e atividades práticas da Universidade explorada – Ciências Exatas e de Tecnologia

Curso	Semestre que inicia estágio ou atividades práticas	Duração do curso (semestres)	Possíveis locais para estágio	O estágio é obrigatório para a conclusão do curso?
Ciências da computação (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	8	8	Empresas	"No curso de Bacharelado em Ciência da Computação são consideradas atividades curriculares especiais o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Graduação. O curso exige, em caráter obrigatório, a realização de uma das duas atividades".
Engenharia civil (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	10	10	Empresas	Obrigatório
Física (Licenciatura, Noturno)	9	10	Escolas	O Projeto Pedagógico do curso não fornece informações suficientes sobre
Física (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	x	8	"permite a vivência em situações reais de trabalho de um físico pesquisador, tais como em laboratórios de pesquisa e empresas de tecnologia".	Optativo
Engenharia de materiais (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	9	10	Empresas	"Para o aluno obter o Grau de Engenheiro de Materiais ele deverá cumprir o mínimo de 266 créditos distribuídos da seguinte maneira: - Cumprir integralmente as disciplinas do Núcleo Básico 124 créditos - Cumprir integralmente as disciplinas do Núcleo Profissionalizante 62 créditos - Optar por uma ênfase (Materiais Cerâmicos, Poliméricos ou Metálicos) e cursar integralmente as disciplinas obrigatórias da ênfase escolhida".
Engenharia elétrica (Bacharelado, Integral)	9	10	"Serão consideradas, preferencialmente, as seguintes áreas para o desenvolvimento do Estágio Curricular: · Automação Industrial:	Obrigatório

(matutino & vespertino)			Máquinas Ferramentas; Instrumentação. Outros campos a serem aprovados pelo Conselho de Coordenação de Curso; · Comunicações: Telefonia; Telecomunicações; Redes de Comunicações e Dados; outros campos a serem aprovados pelo Coordenação do Curso; · Engenharia de Computação: Microcomputadores; Microprocessadores; Engenharia de Software; Interfaces e Periféricos. Outros campos a serem aprovados pelo Conselho de Coordenação do Curso” e outros.	
Engenharia física (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	9	10	"O Estágio Curricular deve ser desenvolvido nas áreas de conhecimento no âmbito da Engenharia Física".	Obrigatório
Engenharia química (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	9	10	"indústrias, empresas de consultoria, institutos de pesquisa ou universidades".	Obrigatório
Estatística (Bacharelado)	Não possui estágio			
Matemática (Bacharelado)	Não possui estágio			
Matemática (Licenciatura, Noturno ou Integral (matutino & vespertino))	5	8	"O estágio não obrigatório incluirá, além das escolas de Educação Básica, institutos de pesquisas, laboratórios de pesquisas, fundações, autarquias, cooperativas e empresas privadas".	Optativo
Química (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	8	8	Empresas, centros de pesquisa e no "Bacharelado em Química Tecnológica, o Estágio Supervisionado deverá ser realizado preferencialmente em indústrias".	O Projeto Pedagógico do curso não fornece informações suficientes sobre
Química (Licenciatura, Noturno)	8	10	Escolas	Obrigatório

Legenda: ????? e/ou (?) = Sem informações no PPP do curso.

APÊNDICE I – MINUTA DE OFÍCIO

[UNIVERSIDADE EXPLORADA]

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Centro de Educação e Ciências Humanas

São Carlos, 10 de maio de 2019.

Assunto: Minuta de Ofício a ser apresentada no Conselho do Curso de Ciências da Vida (CCV) da *Universidade explorada*, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Conselho Federal de CCV.

Solicita-se, em âmbito institucional e em instâncias públicas superiores competentes, direcionamentos e providências referentes às esferas didático-pedagógicas, de gestão, políticas e econômicas que respaldem não somente o ingresso, mas a trajetória acadêmica, a participação, a aprendizagem, a formação/habilitação profissional, a diplomação, a transição para o mercado de trabalho e a orientação aos projetos de vida de estudantes universitários com deficiência no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de CCV da *Universidade explorada* e suas possíveis subseqüentes reformulações.

À luz da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), estamos buscando reunir elementos para subsidiar, assegurar e promover condições de equidade de oportunidades aos estudantes universitários com deficiência, de modo que, sem que haja nenhuma espécie de discriminação, violência e/ou negligência, por ação ou omissão (Art. 4º) no âmbito de nossa instituição, essa população possa exercer direitos e liberdades fundamentais à sua cidadania, particularmente nas esferas da educação (Cap. IV), da saúde (Cap. III), da profissionalização (Artt. 8º; 97), da habilitação (Art. 14), da auto advocacia, do empreendedorismo e do trabalho (Art. 35), tendo por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas (Art. 14) que contribuam para a conquista de sua autonomia e participação social, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, com base no Estatuto da Pessoa com Deficiência, compreendemos a necessidade de subsídios para se prover, no âmbito do Curso de CCV:

- a) organização e disponibilização de projetos pedagógicos, serviços, técnicas e recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, equipamentos e/ou materiais, para atender às características de cada estudante universitário com deficiência em formação (Art. 4º; § 1º; Art. 28; Inciso III)
- b) avaliação multiprofissional e interdisciplinar, sob a perspectiva biopsicossocial (art. 2º; § 1º), em que possam ser adotadas, quando necessário, medidas para compensar a perda ou limitação funcional (Art. 15, Inciso III), buscando o desenvolvimento de aptidões vocacionais e profissionais (Art. 28, Inciso IX), considerando-se fatores socioambientais, psicológicos e pessoais (Art. 2º; § 1º; Inciso IX);
- c) adoção de medidas individualizadas e coletivas (Art. 28; Inciso IX) em formatos acessíveis (Art. 30; Inciso III), nas ações didático-pedagógicas, na informação, na comunicação e nas avaliações, tendo como princípio não somente a superação de possíveis impeditivos e barreiras, mas a identificação e o reconhecimento de competências e potencialidades dos estudantes universitários com deficiência (Artt. 15; 27; 30; 36; 97)
- d) dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo estudante com deficiência, na realização de atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade (Art. 30; Inciso V);
- e) disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo estudante com deficiência (Artt. 3º; 24; 28; 30; 74; 79);
- f) rede de apoio, com docentes e outros estudantes, para incentivar o estudante com deficiência em seu empoderamento profissional e, também, reduzir impactos de atitudes discriminatórias (Artt. 3º; 14; 37);
- g) estratégias para a promoção do empoderamento dos estudantes com deficiência, de seus pares e dos servidores, com vistas à proteção e defesa de direitos em articulação com os regimentos institucionais da *Universidade explorada*;
 - i. Exemplo 1) um estudante do CCV/*Universidade explorada* identificou uma campanha do CFM, que cadastra profissionais do CCV com deficiência e incentiva atualização
(disponível em:
https://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26386:2016-09-05-16-07-05&catid=3);

- ii. Exemplo 2) O desenvolvimento do Motrix, pela UFRJ, foi motivado por pela médica radiologista Lenira Luna, tetraplégica há 26 anos (<http://intervox.nce.ufrj.br/motrix/>)
 - iii. Exemplo 3) Profa. Izabel Maria Moreiro Maior, que no 8º período do Curso de CCV da UFRJ sofreu lesão medular cervical parcial. É professora de CCV na UFRJ, foi a primeira pessoa com deficiência a comandar a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e é liderança há mais de trinta anos do Movimento das Pessoas com Deficiência (<https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>);
 - iv. Exemplo 4) Slides em que são mostradas palpações, inclusive a abdominal em que são utilizadas somente uma mão, no mínimo Todas, menos uma, usam, no mínimo, uma mão (slides 10 ao 17) – (<https://www.slideshare.net/fonteslucas/semiologia-para-enfermagem-no-caminho-da-enfermagem-lucas-fontes>)
- h) formação inicial e continuada que considerem, em seus conteúdos curriculares, temas relacionados à pessoa com deficiência (Art. 28, Inciso XIV);
 - i) realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (Art. 28, inciso VI);

Sendo assim, considerando-se que “a habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho” (Art. 36, § 2º), compreendemos a oportunidade de se reconhecer as identidades e diferenças apresentadas por estudantes universitários com deficiência no Curso de CCV da *Universidade explorada*, vislumbrando-se a potência de as experiências quotidianas culminarem em avanços pedagógicos, científicos e tecnológicos, em articulação intersetorial na implementação, inclusive, de políticas públicas, institucionais e departamentais.

Vale destacar que, para além do envolvimento direto dos servidores técnicos administrativos, docentes e discentes, **o disposto no presente ofício refere-se exclusivamente às pessoas com deficiência matriculadas nesta instituição**, as quais se

enquadram no art. 2º da Lei nº 13.146/2015 e nas categorias discriminadas no art. 4º do Decreto nº 3.298/1999, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 5.296/2004, no § 1º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Transtorno do Espectro Autista), e as contempladas pelo enunciado da Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ), observados os dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009;

A superação da discriminação de estudantes universitários em razão de sua deficiência, perpassa a superação de barreiras atitudinais, compreendidas como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Art. 3º, Inciso IV, alínea e).

Nesse sentido, compreendemos que:

- 1) As pessoas com deficiência matriculadas no curso têm total respaldo jurídico e legal para reivindicar adequações no currículo, nas atividades acadêmicas, nas estratégias didático-pedagógicas e em suas respectivas avaliações, considerando-se suas necessidades e potencialidades (Artt. 4º; 27);
- 2) Discriminação em razão da deficiência é crime e, no âmbito da *Universidade explorada*, incorre em infração administrativa (Art. 88). O diploma diferenciado poderá configurar-se como discriminação com base na deficiência. Sendo assim, o que valerá são as adequações ao longo do curso, à luz do disposto em todo o presente documento, com o envolvimento direto da pessoa com deficiência, servidores e demais discentes;
- 3) Em uma perspectiva biopsicossocial, devem ser superadas as barreiras que obstruam a participação plena e efetiva desses estudantes nas atividades teóricas e práticas oferecidas pelo curso, com vistas à promoção de igualdade de condições com as demais pessoas (Art. 2º);
- 4) O estudante universitário com deficiência que não conseguir realizar as atividades curriculares em detrimento da ausência da oferta, por parte do curso, de adequações necessárias, terá plenos direitos de questionamentos, reivindicações e judicialização junto às diversas instâncias institucionais e legislativas, uma vez que a responsabilidade de seu sucesso acadêmico não é individual, mas coletivo, em uma perspectiva biopsicossocial e é

responsabilidade da gestão institucional prover o que for necessário para sua participação plena e formação profissional na área;

- 5) Pela legislação atual, conforme detalhadamente exposto, deveremos garantir a diplomação das pessoas com deficiência.

Cientes disso, ainda assim questionamos:

A instituição estaria autorizada a diplomar um profissional com competências tidas como básicas da área de formação, mas que podem não ter sido plenamente atingidas ao longo do curso?

Sem mais para o momento,

Cordialmente,

Prof. Dr. *GESTOR DO CURSO* (Docente/CCV)

AGENOR (Discente/CCV)

Prof. Dr. LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL (Docente/DPsi)