

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

**ESTÁGIO CURRICULAR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**ANDRÉ HENRIQUE DE LIMA**

**SÃO CARLOS – SP  
AGOSTO / 2019**

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

**ESTÁGIO CURRICULAR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**ANDRÉ HENRIQUE DE LIMA**

Relatório Final de Iniciação Científica,  
apresentado como requisito de avaliação  
do Programa Institucional de Bolsas de  
Iniciação Científica - PIBIC/CNPq/UFSCar,  
referente ao edital ProPq 001/2018.

**SÃO CARLOS – SP  
AGOSTO / 2019**

**APOIO FINANCEIRO:**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

**Dedico este trabalho aos integrantes do Grupo de Pesquisa IDEA - Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade. Com vocês, pude crescer enquanto pesquisador e, sobretudo, enquanto pessoa. Avante IDEA!**

## APRESENTAÇÃO

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 de meu ingresso na UFSCar. Isso se dá pelo motivo de ver, nessa época, a partida de dois homens de moral: meu avô, Seo Agenor e, meses depois, meu pai, Francisco, que 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 de acesso à Universidade Federal de São Carlos.

Uma vez na UFSCar, meu caminho 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. Contudo, sempre me interessei por entender sobre o mercado de trabalho e a inserção do cidadão com deficiência nessa esfera social. 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 ministrando uma disciplina. Esse professor era Leonardo Cabral, que, na época, era o professor que eu mais gostava de escutar as aulas, somente.

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 (que, mesmo em afastamento presencial para estudos, me orientava via chamada de vídeo), e fazer meu anseio: ser orientando do professor Leonardo. Nesta trajetória de 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.

Ao longo das férias do início do ano de 2018, então, dei início ao desenvolvimento de minha pesquisa sobre a contextualização histórica e legislativa sobre o Estágio Curricular e o Ensino Superior.

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

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.

Atualmente, **pertenço** à graduação em Educação Especial; **pertenço** à área que estuda a acessibilidade e as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior; **pertenço** ao Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (GP-IDEA/CNPq), criado pelo professor Leonardo; **pertenço**, atualmente, ao meu local de estágio, a Sala Bilíngue – local em que as provocações sobre pertencimento surgiram –, aos alunos que estão lá e aos ensinamentos dados pelas professoras Júlia e Elaine, e pela supervisora Mariana Campos.

**Pertenço** aos meus amigos: Léo Cabral, Inaê Andrade, Sally Cristina, Luan Perna, Nicoli Rocha, Luiza Mangucci e ‘Brunão’ Kauai.

Sempre **pertenci** aos que já se foram: minha avó, Salomé; meu tio, Pedrosa; meu tio, Renatão; meu avô, Seo Agenor e; meu pai, Francisco.

Sempre **pertenci** à minha família: meu cachorro, Fumaça; minha mãe, dona Lana; meu irmão, Thiago; minhas tias, Lí e Má; meu primo Léo Silva; meus sobrinhos, Clara e Chichisco; minha cunhada, Lídia; minha tia de criação, Cristina e às primas de criação, Bianca e Barbara, que tenho o maior apreço do mundo.

Meus agradecimentos aos amigos que já não são amigos.

Meus agradecimentos aos supracitados.

## RESUMO

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 teve como objetivo geral investigar sobre Atividades Práticas Curriculares (APC) ofertadas em cursos de graduação em Instituições Públicas do Ensino Superior (IPES), em que estejam matriculados estudantes universitários com deficiência. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, cujo delineamento se pauta em estudo documental atrelado a um estudo de caso, envolvendo um discente com deficiência física, seus pares, e a coordenação de um curso da área de ciências biológicas e da saúde ofertado por uma IPES do interior paulista. Atendendo-se os aspectos éticos da pesquisa, os dados foram coletados por meio de diários de campo e um roteiro de entrevista semiestruturada. Valendo-se das técnicas de análise de conteúdo e análise integrativa, os dados indicaram elementos relacionados a: adequações curriculares; acessibilidade; barreiras no contexto universitário; habilidades; dificuldades; e competências dos estudantes universitários com deficiência do Ensino Superior. A pesquisa possibilitou a identificação de possíveis proposições de projetos pedagógicos de curso que contemplem a acessibilidade, a participação e a consequente diplomação dos estudantes universitários com deficiência, reconhecendo-se suas identidades e competências profissionais, podendo ser (re)pensadas, discutidas e aprofundadas em futuras produções acadêmicas e científicas.

**Palavras-Chave:** Pessoa com Deficiência. Ensino Superior. Atividades Práticas. Currículo. Competências.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	7
SUMÁRIO.....	8
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Ensino Superior, Currículo e Estágio Curricular: Contextualizações teóricas, sócio históricas, políticas e culturais da década de 1940 ao século XXI. ....</b>	<b>20</b>
c) Década de 1970.....	25
d) Década de 1980 .....	28
d) Década de 1990 .....	31
e) Século XXI.....	35
1.2. O que as contextualizações, o histórico de políticas públicas e as ressignificações do Ensino Superior, Currículo e Estágio Curricular nos dizem? ..	40
a) Deficiência, cidadania e direitos na educação superior: o que é dito antes do século XXI?.....	40
b) Deficiência, cidadania e direitos na educação superior: o que é dito no século XXI? .....	42
c) Conceitos encontrados durante as décadas estudadas .....	44
<b>CAPÍTULO 2 - Contextualização histórica do acesso de minorias políticas às IPES. ....</b>	<b>47</b>
a) A oferta de Estágios Curriculares e a escolha do universitário a ter suas vivências em Atividades Práticas investigadas e descritas na UFSCar.....	49
<b>2- MÉTODO .....</b>	<b>51</b>
2.1- Procedimentos Éticos .....	52
2.2- Riscos e Benefícios .....	53
2.3- Procedimentos de Coleta de Dados .....	53
2.4- Procedimentos de Análise de Dados .....	54
2.5- Participantes .....	54
<b>3- RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>55</b>
3.1- Entrevista .....	55
a) <i>Adequações</i> .....	55
b) <i>Dificuldades</i> .....	57
c) <i>Habilidades e Competências</i> .....	58
<b>4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>5- REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>

APÊNDICE A – Estágio e atividades práticas da UFSCar – Ciências Biológicas e da Saúde.....	66
APÊNDICE B – Estágio e atividades práticas da UFSCar – Ciências Humanas .....	80
APÊNDICE C – Estágio e atividades práticas da UFSCar – Ciências Exatas e de Tecnologia.....	83
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	87
APÊNDICE E – CARTA DE AUTORIZAÇÃO .....	89
APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: DIÁRIO DE CAMPO ...	90
ANEXO A – RELATÓRIO PARCIAL DO PROJETO “TECNOLOGIAS, RECURSOS HUMANOS, ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA” .....	91
ANEXO B – PROJETO AUTORIZADO PELA 126ª REUNIÃO DO DEPARTAMENTO DO CURSO DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, COM ANÁLISE E DISCUSSÃO DO TCLE.....	92

## INTRODUÇÃO

Quando nos debruçamos em um processo de (re)construção histórica sobre a democratização do acesso na Educação Superior brasileira às pessoas com deficiência, particularmente, é inevitável que nos questionemos: as intenções político-sociais “restringiam-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? A formação de habilidades e competências profissionais de pessoas com deficiência foram (e continuam sendo) submissas a concepções capacitistas<sup>1</sup> 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, inevitavelmente, a um lugar do qual é possível reconhecermos que estamos nos aproximando de questões que cerceiam quotidianamente a realidade de uma minoria<sup>2</sup> populacional que, 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. Dessa forma, para ser objeto de tutela internacional, a minoria deve, necessariamente, ser caracterizada pela posição de não dominância que ocupa no âmbito do Estado em que vive (MORENO, 2009, p.152).

A população com deficiência, especificamente, enquanto uma minoria política subposta na condição de marginalização e minimização social se apresenta frequentemente em situações de iminente vulnerabilidade e riscos de pobreza (SILVEIRA, 2007; SOUZA; CARNEIRO, 2007; OMOTE, 2008; OCDE, 2010; HAUBEN *et al.*, 2012).

---

<sup>1</sup> Capacitismo é a concepção social em que habilidades e competências de uma pessoa com deficiência são consideradas como inferiores às de pessoas sem algum tipo de deficiência identificada. A prerrogativa, nessa concepção, 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 em determinadas esferas sociais (GOFFMAN, 1988; BORTOLINI, 2012).

<sup>2</sup> No decorrer da história, as minorias foram referendadas de maneiras diferentes do que se é entendido hoje em dia. Capotorti (1979) identificava como minorias as populações numericamente inferiores em determinadas esferas sociais. Para Moreno (2009), por sua vez, o termo remete atualmente a um cunho qualitativo de representatividade político-social.

É nesse cenário que, atreladas a outras esferas, urge a necessidade de as políticas e diretrizes educacionais serem conduzidas de modo a atender a diversidade, a reconhecer as diferenças 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, atualmente, sobretudo quando pensamos em reconhecimento das diferenças no âmbito de formação profissional de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira. Ainda, por entendermos que as atividades práticas curriculares (APC)<sup>3</sup> nesse nível de ensino sejam fundamentais para o desenvolvimento de competências e habilidades nas diversas áreas do conhecimento, importa nos aproximarmos das significâncias que os estágios curriculares, especificamente, podem apresentar no processo de 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, acepções e perspectivas 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, pretensão 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

---

<sup>3</sup> Conforme Carmo, Prado e Barros (2018), as atividades práticas curriculares são atividades que normalmente são feitas em laboratórios, situações-problema que tentam simular a vivência real do estudante em um ambiente de trabalho, ao qual ele estará preparado para desempenhar após o término do curso e de sua diplomação, enquanto profissional formado e capaz de atuar na área. 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”.

- 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 esfera da Educação Superior, particularmente, quando 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; então, é inevitável nos remetermos à oferta de estágios curriculares que, segundo a legislação brasileira, é compreendida como:

(...) ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando 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).

Nessa configuração, 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). Ainda, ressalta-se que um currículo atento à formação profissional inevitavelmente implica, segundo Mitre *et al.* (2008), no envolvimento dos profissionais, da comunidade, dos docentes e dos discentes na definição, no planejamento e na construção de conteúdos e objetivos educacionais.

A intersecção desses temas ainda é recente e não muito explorada pela comunidade científica brasileira, conforme representado pelo Quadro 1:

**QUADRO 1** – Documentos (bibliográficos e legislativos) em relação à Educação Currículo e Estágio de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

<b>AUTOR(ES)</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>FONTE</b>	<b>TEMA*</b>
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, concomitantement e, 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.	Diário Oficial da União.	EC - Legislação

		428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).		
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, 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
JUNIOR, F. C. R. L.	2017.	Contribuições do estágio curricular supervisionado na formação do docente de geografia.	Geosaberes: revista de estudos geoeeducacionais.	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. PPGEs/ 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	Rev. bras. educ. espec.	FP

		Repercussões na Formação dos Professores.		
SACRISTÁN, J. G. Traduzido por: Ernani F. da Fonseca Rosa.	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

\* Legenda dos temas explorados pela produção científica:

C= Currículo; EC= Estágio (Curricular); FP= Formação Profissional; ES= Ensino Superior; RU= Reforma Universitária, OP= Orientação Profissional.

Contudo, compreender esses elementos é suficiente para que afirmemos que o currículo, o estágio curricular e as atividades práticas, pensados em âmbito da Educação Superior, sempre foram vistos sob essas perspectivas? Seus objetivos, processos construtivos e diversos elementos, do modo em que são colocados à tona atualmente, estiveram presentes nas políticas e nas práticas educacionais ao longo da história? Quando as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas nesse processo? Que ações emergiram para o reconhecimento de suas diferenças no contexto universitário e nas diversas esferas sociais?

É com base nesses questionamentos que o presente estudo foi desenvolvido, no intuito de produzir conhecimento, tanto por meio de um resgate sócio histórico, político e cultural, com base em produções científicas nacionais, quanto pela realização de um estudo de campo em uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) do interior do Estado de São Paulo (SP), de modo a se construir diálogos entre elementos empíricos, teóricos e práticos no tocante ao reconhecimento das diferenças em processos formativos acadêmico-profissionais de pessoas com deficiência por gestores, docentes, seus pares e, sobretudo, pro elas próprias, enquanto sujeitos cientes de si.

A referente pesquisa teve como objetivo geral 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).

O estudo insere-se no âmbito das recentes políticas voltadas às pessoas com deficiência, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), as quais preveem, dentre as diversas prerrogativas de direitos humanos e cidadania, a participação dessa população no Ensino Superior e no mercado de trabalho, ou seja, uma trajetória para além de acesso, prevendo-se condições de permanência, a realização do currículo, o sucesso acadêmico e influência/perspectivas para um projeto de vida profissional que promova a autonomia cidadã.

Nesse cenário, portanto, é necessário que a problematização sobre a permanência dessa população na Educação Superior, sua formação, com o reconhecimento de suas diferenças na trajetória acadêmica, sua profissionalização, sua diplomação e transição para o mercado de trabalho seja amplamente discutida,

ainda mais quando nos deparamos com as tantas produções bibliográficas, sejam estas com casos empíricos ou não, que indicam tais desafios (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1998; ZARIFAN, 2001; KOUNROUZAM, 2006; REIBNITZ; PRADO, 2006; BOURDIEU, 2007; CASALI, 2007; ROCHA *et al.*, 2008; LUCCHESI; BARROS, 2009; DALLAZEM; COELHO, 2011; ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2011; BENITO *et al.*, 2012; SELAU; DAMIANI, 2014; LIMA; CABRAL, 2018; CARMO; PRADO; BARROS, 2018).

Nesse debate, não somente os profissionais da Educação Superior devem estar envolvidos, mas também as diversas esferas da sociedade, em uma perspectiva biopsicossocial, no intuito da legitimação de seus direitos enquanto cidadãos (CABRAL; MELO, 2017).

Com vistas a contribuir com essas discussões, o presente relatório de Iniciação Científica, desenvolvido na área da Educação Especial, no âmbito da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), está organizado em cinco momentos principais, a saber:

1º momento: Contextualização histórica, legislativa e teórica nacional sobre a democratização do acesso no Ensino Superior e o reconhecimento das diferenças no currículo e nas ofertas de estágio curricular, desde a década de 1940 até a segunda década do século XXI;

2º momento: Realização de um Estudo Exploratório Documental sobre os Projetos Pedagógicos de todos os cursos de graduação ofertados, atualmente, por uma IPES-SP, de modo a se aproximar de seus respectivos currículos e identificar a oferta de atividades práticas e estágios curriculares;

3º momento: Identificação de cursos com grande oferta de atividades práticas e estágios curriculares e mapeamento daqueles que, concomitantemente, tenham estudantes universitários com deficiência matriculados;

4º momento: Definição do delineamento e detalhes sobre o desenvolvimento da pesquisa de campo realizada em uma IPES-SP;

5º momento: Apresentação dos principais resultados, as reflexões, discussões com a literatura e considerações finais.

## **CAPÍTULO 1 – Ensino 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 deficiência matriculadas em instituições de Ensino Superior brasileiras datam, segundo Selau e Damiani (2014), da década de 1930. Contudo, somente a partir da década de 1940 que ações e diretrizes educacionais foram sendo constituídas e elaboradas especificamente para aquela população, nos diversos níveis de ensino.

Isso porque, ao se investigar sobre as pessoas com deficiência no Ensino Superior e a democratização do acesso a este nível de ensino, a literatura traz indícios sobre o acesso de pessoas com deficiência, anteriormente à década de 1940, já incitavam problemáticas (SELAU; DAMIANI, 2014).

Além da literatura, algumas referências históricas e legislativas eram avistadas, as quais procuravam assegurar à população com deficiência 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 certa 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, trazendo significâncias muito sentidas “(...) 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).
- ii) John Dewey<sup>4</sup>, 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 “a teoria

---

<sup>4</sup> Atuante frequente e ímpar nos Estados Unidos, em razão da grande depressão econômica a qual o país em questão passava (Gesser, 2002, p. 75).

curricular de 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 escrituras, educacionais no Brasil, como a implantação da Escola Nova<sup>5</sup>.

Entretanto, 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, especificamente, 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 “(...) regulamentar a aprendizagem industrial recentemente imposta às indústrias, por meio da criação do SENAI<sup>6</sup>”, fazendo com que a cultura tecnicista se postasse mais fortemente neste tempo. Complementando, Cesa (2007) diz que esse movimento fez a palavra “estágio” foi 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 de suma relevância para o campo da formação profissional da pessoa com deficiência: as exigências impostas pelo estágio de cursos industriais e técnicos em relação aos discentes. Na perspectiva do Artigo 30 dessa Lei, era de extrema importância ter capacitação física e mental plena “(...) para os trabalhos escolares que devam ser realizados” (BRASIL, 1942)<sup>7</sup>.

Em 1946, foi instaurada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, que anuncia: “Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”

---

<sup>5</sup> Movimento que teve seu início em 1945 no Brasil (MOREIRA, 1990) e que consistia no “aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 2006, p.52).

<sup>6</sup> Sigla utilizada para se referir ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

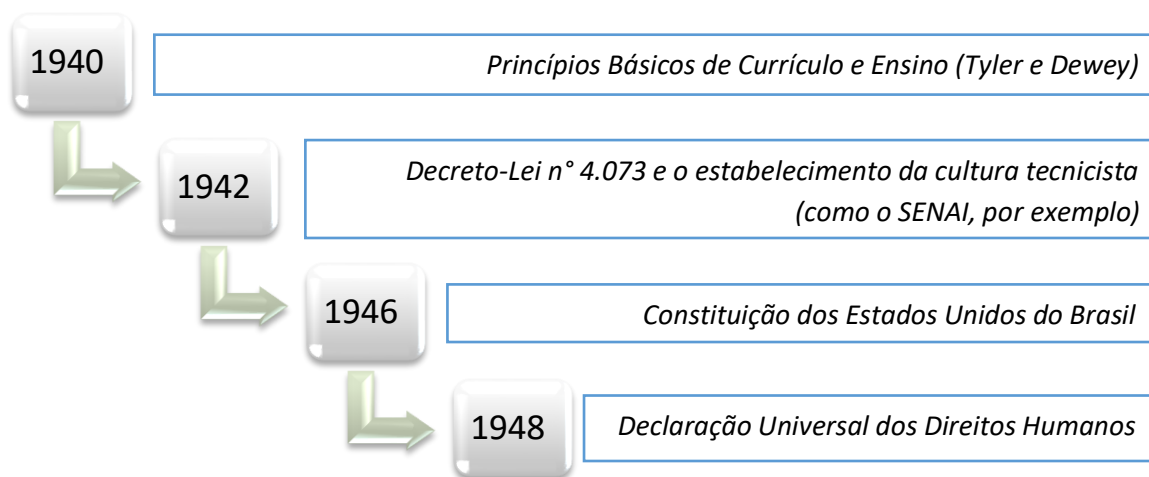
<sup>7</sup> Trecho a ser recuperado e debatido mais a frente, nos resultados do estudo.

(BRASIL, 1946)<sup>8</sup>. Conforme Bittar e Bittar (2012, p.160), o movimento de adotar essa Constituição se deu para que a população pudesse ter os danos causados contra ela reduzidos, além de sua liberdade de pensamento resgatada, em razão do fim da ditadura da conhecida Era Vargas.

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. 26º). Mendes (2010, p.98) ressalta como as transformações das relações entre as pessoas com deficiência e a modalidade Superior de educação, nesse período histórico, aconteceram, afirmando que ocorreu um “(...) forte controle estatal em todos os setores sociais, centralização da Educação, e retrocesso no processo de democratização do ensino, em função de uma política explícita de favorecimento do ensino superior”<sup>9</sup>.

De maneira sintética, a Figura 01 buscou representar os principais fatores teóricos e políticos 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.

<sup>8</sup> Apesar de usar o nome “escola”, entendido hoje em dia como escola infantil, fundamental e de ensino médio, na década de 1940, o Ensino 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 o hoje Ensino Superior – antiga escola superior.

<sup>9</sup> É importante dar ênfase que o motivo dessa centralização foi, ainda segundo a autora, devido às ideologias que o período Estado Novo (1937-1945) tinha e pregava (MENDES, 2010).

## **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<sup>10</sup> 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<sup>11</sup>.

Em 1950, o currículo baseou-se nas questões da ciência tecnológica, exata 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”<sup>12</sup>.

Segundo Gesser (2002, p.77), o currículo centrou-se em áreas do conhecimento que buscavam remediar as possíveis variáveis que o satélite e suas questões poderiam causar globalmente no cenário daquela época. Sobre aquele cenário, Moreira (1990) sinaliza que o fato de que “esse fato histórico não só representou um movimento significativo nos Estados Unidos, mas também em outros países, incluindo o Brasil” (GESSER, 2002, p.77), ao mencionar sobre as mudanças curriculares feitas por causa do satélite.

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, entre os Estados Unidos e o Brasil, ainda é viável resgatar pontes, como “o despontar do movimento 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” (GESSER, 2002, p. 77).

---

<sup>10</sup> Além da industrialização da década de 1950, que nem evidenciado por Valdés (2006).

<sup>11</sup> Depois da Reforma Universitária, que será contextualizada na década de 1960, este cenário muda e as escolas superiores crescem novamente.

<sup>12</sup> Isso se dava mesmo com o movimento, advindo de teóricos como Tyler e Dewey, de ideais sociais – que seriam sedimentados décadas depois no Brasil.

Tais reformas, segundo Gesser (2002), se centralizaram na concretização da implantação do ideal “voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade”.

Em 1967<sup>13</sup>, a política de estágio é atualizada, abordando a obrigação da empresa de zelar pela segurança do estagiário e acudi-lo em caso de acidente no trabalho (BRASIL, 1967). Segundo Colombo e Ballão (2014, p.174), a Portaria nº 1.002/67 também define “(...) a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa”<sup>14</sup>, ou seja, uma coexistência direta entre a educação e o preparo para o acesso do discente ao mundo do mercado de trabalho.

Em 1968, foi sancionada a Lei nº 5.540/68, que implantava ideias do que foi reconhecida naquele tempo como Reforma Universitária, política que vinha com a proposta “de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos” (FAVERO, 2006, p.34); a de privatizar as instituições que ofereciam serviços educacionais superiores; a de expandir o número de matrículas e outros (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2011, p.1-2).

Consequente da legislação de 1968, o Decreto nº 66.546/70 é criado, trazendo o surgimento dos “estágios práticos”, que tinham foco desenvolvimentista e investimentos de esforços em áreas da engenharia, econômicas e tecnológicas (COLOMBO; BALLÃO, 2014; LIRA-JÚNIOR, 2017).

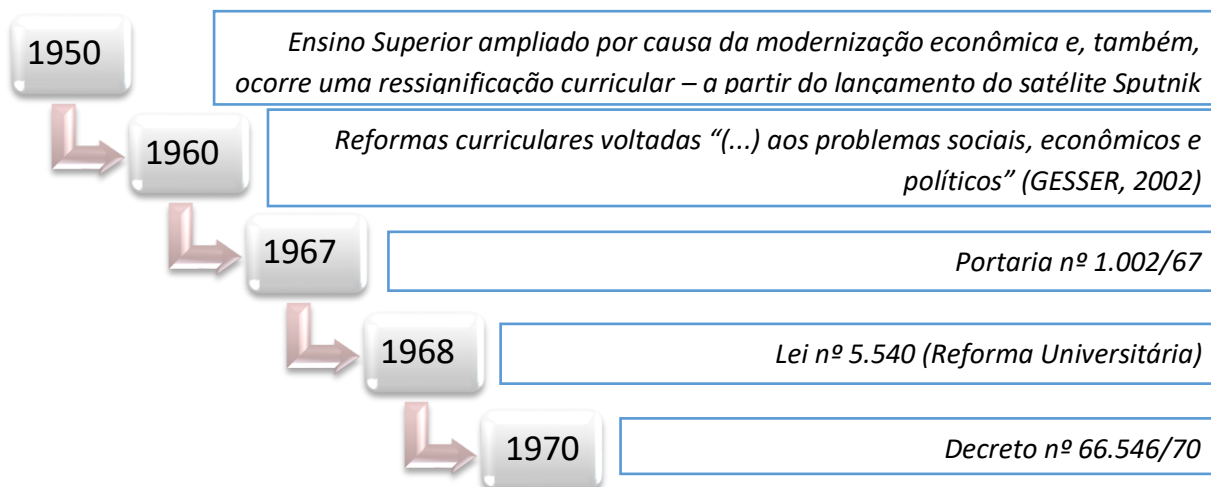
A Figura 02 busca representar os marcos histórico-legais sobre essa temática, naquele cenário.

---

<sup>13</sup> Essa política foi sancionada no dia de 29 de setembro, vinte e cinco anos depois do Decreto-Lei nº 4.073/42.

<sup>14</sup> Esse aperfeiçoamento de ensino é certificado ao discorrer da redação da Portaria e de seus respectivos Artigos, na qual se encontram menções ao valor correto das bolsas de estudos, às quantidades máximas de horas estagiadas e ao direcionamento que a instituição de ensino tem a responsabilidade de dar ao seu pupilo no instante da designação do ambiente em que o estágio será realizado (BRASIL, 1967).

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



Fonte: Elaboração própria.

### 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.

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

Além disso, a pedagogia tecnicista foi também uma frente que fez com que o currículo da época fosse repensado, pela circunstância de que, nas palavras de 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”. Dessa maneira, este pensamento do que seria a pedagogia tecnicista para os padrões de vida daquele tempo buscavam fazer o currículo 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<sup>15</sup>, que propulsionou a pedagogia crítica, que contestava o currículo visto na maioria dos locais educacionais. Freire dizia que os currículos anteriores eram intangíveis para as massas proletárias (MOREIRA, 1990; GESSER, 2002).

Sobre o Decreto nº 66.546/70, estagiários também possuiriam bolsas de estudo, que serviriam como um artifício positivo, por motivar o sujeito para além do recebimento de recursos e de livros, visando sua profissionalização, com propósito de conceber um melhor preparo para o cidadão e também o seu acesso pleno para o mundo do mercado de trabalho (BRASIL, 1970)<sup>16</sup>. Assim, incentivando a permanência do mesmo nessa esfera.

Em 1971, foi nacionalmente sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71), que "(...) impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando" (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.175). Nas palavras de Mendes (2010, p.100), em um "contexto de ditadura e de interesses econômicos mundiais", dizia que estudantes com deficiências – inclusive a comunidade com altas habilidades/superdotação – que estejam com um "(...) atraso considerável quanto à idade regular de matrícula [...] deverão receber tratamento especial" (BRASIL, 1971).

O Decreto nº 69.927/72 regulamenta 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, p3), foi por parte do governo que a Bolsa de Trabalho foi instituída que 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".

Sob a mesma perspectiva, o Decreto nº 75.778/75 emergiu corroborando com o aspecto da bolsa mencionado anteriormente, ao expor novos direitos ao estagiário, como a duração mínima (60 dias) e máxima (180 dias) desse estágio (BRASIL, 1975). A legislação demarca a regulamentação do "(...) estágio no ensino superior e profissionalizante de 2º grau (as Escolas de Ensino Profissionalizante) no serviço

---

<sup>15</sup> Este livro tinha sido publicado em 1968, contudo as cópias deste para outros países e, irremediavelmente, repasses só se deram de forma consolidada no ano de 1970.

<sup>16</sup> "(...) bolsas de estudo, cabendo normalmente aos órgãos e entidades onde eles de se realizem assegurar aos estudantes recursos financeiros não reembolsáveis para sua manutenção" (BRASIL, 1970).

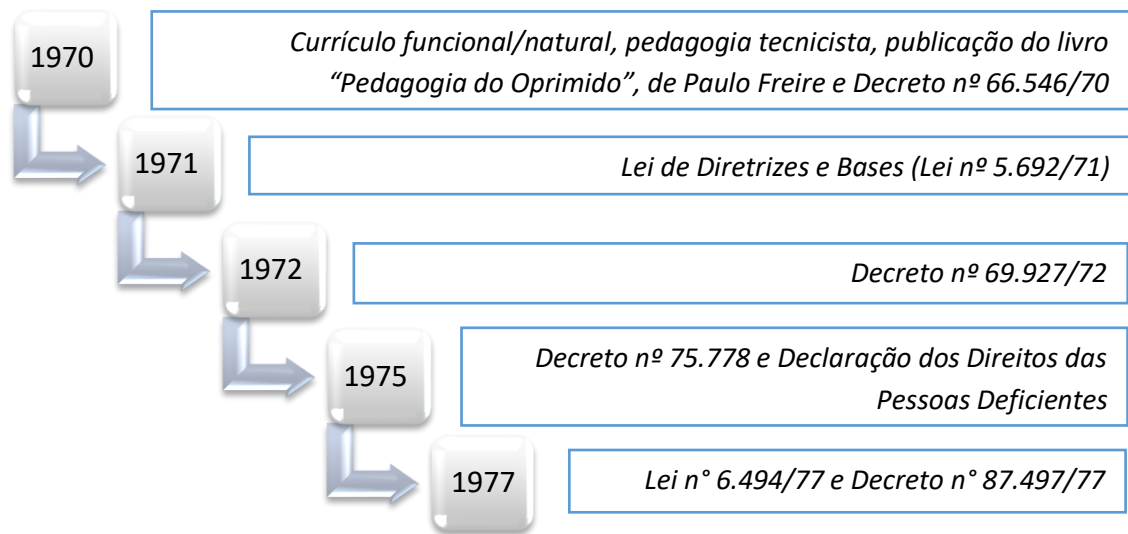
público federal” (LIRA-JÚNIOR, 2017, p.51). Dessa maneira, percebe-se que a política inaugural do estágio com conteúdo curricular foi essa, pois “As deliberações visavam o Ensino Superior, Ensino Profissionalizante de 2º grau e supletivo, este último é algo novo trago por essa lei” (LIRA-JÚNIOR, 2017, p.51).

Há de se destacar também, 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).

Em 1977, a atenção para a afirmação da proximidade vital entre universidade e discente é um dos pontos nas convenções dos estágios propostas pela Lei nº 6.494/77 e pelo Decreto nº 87.497/77. É perceptível isso quando se lê que: “a realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, como interveniência obrigatória da instituição de ensino” (BRASIL, 1977). Pontua-se que, mesmo estando redigido na lei, “Faltavam compromissos formais entre as partes envolvidas: estudante, escola e empresa”, em razão de que a supervisão de tal era falha (ANDRADE; RESENDE, 2013). Ainda sobre essa legislação, o segundo artigo exclamava a possibilidade de um estágio poder ser feito com finalidade social em comunidades que necessitassem dos serviços dos discentes (ALESSIO, 2000; ANDRADE; RESENDE, 2013). Além disso, se destaca também que, segundo a lei de 1977, a jornada de atividade em estágio de qualquer aluno poderia se tornar consumadamente um organismo obrigatório no Currículo que cursasse o Ensino Superior e buscasse o sucesso ao concluí-lo (Figura 03).

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



Fonte: Elaboração própria.

#### **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.

Em âmbitos escolares com o currículo na década pesquisada, observa-se também o marco de que houve, nas palavras de Suplino (2005, p.33), "uma parceria entre as doutoras Liliana 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 foi identificado como a opção mais apropriada para o trabalho pedagógico dirigido a pessoas com transtorno do espectro autista, naquele tempo. (SUPLINO, 2005, p.33).

Em 1981, era instituída pela ONU o "Ano Internacional das Pessoas com Deficiência", que, de acordo com as palavras de Cabral (2010, p. 23), frisava em 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". Como uma representação brasileira, a professora Izabel

Maior<sup>17</sup>, pessoa graduada em Medicina e que no ano de 1976 passou a ter deficiência, fala que começou a frequentar movimentos sociais que tinham como pauta de debate as pessoas com deficiência e seus direitos sociais, educacionais, de esporte e lazer na sociedade. Assim, surgiu a possibilidade de Izabel Maior auxiliar na sanção do “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência” em 1981<sup>18</sup>.

Falando sobre currículo e, também, sobre a diplomação da pessoa com deficiência, surgia a Resolução nº 2/81, que tinha a finalidade de direcionar a atenção ao acesso destas pessoas nas IES, garantindo, assim, uma maior permanência nessa modalidade de ensino e estabelecendo um prazo maior para que o discente pudesse se formar em seu respectivo curso (BRASIL, 1981)<sup>19</sup>.

Em 1982, é imposto o Decreto nº 87.497, que tem como principal cerne o Estágio Curricular, ao invés de amplas áreas de estágios, como a de menor aprendiz ou a de estagiário em, por exemplo, fábricas/firmas<sup>20</sup>. Na década em questão, descrevia-se o “(...) estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico [...] de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria” (BRASIL, 1982)<sup>21</sup>. Esse Decreto preza a responsabilidade da instituição de ensino de ser interveniente nas ações do discente enquanto estagiário. Em conclusão, a autora Yoshioka (2005, p.6) disserta sobre as tarefas que instituições de ensino tanto aludidas na redação do Decreto possuem, dizendo:

(...) 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 de fim de regime militar brasileiro, além da preocupação com as camadas populares, entendia-se também na época em questão e nas próximas após aquela que a discussão do currículo ocorria, em grande parte, sob a ótica, conforme Gesser (2002, p.78), de que: “o currículo deveria ser organizado em torno

---

<sup>17</sup> Café Filosófico CPFL: Deficiência e Diferenças | Izabel Maior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>

<sup>18</sup> Posteriormente, em 1988, cooperativamente, atuou na escrita da Constituição de 1988.

<sup>19</sup> Desta forma, tanto Gesser (2002) quanto a Resolução nº 2, corroboram com as ideias da Constituição Federal de 1988, que viria à tona alguns anos depois da Resolução citada.

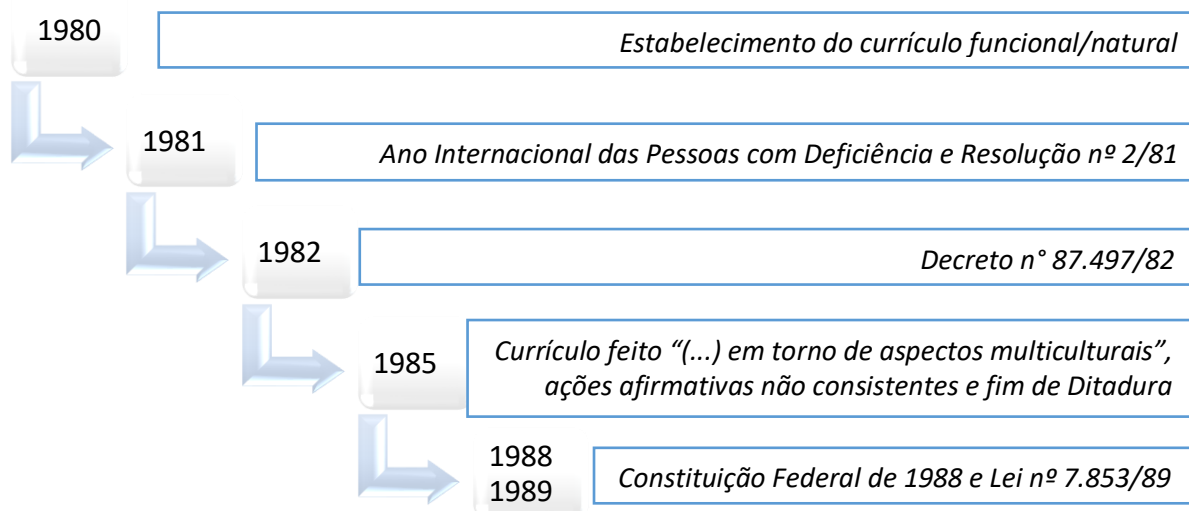
<sup>20</sup> Vale ressaltar que o Decreto nº 87.497 regulamentou a Lei nº 6.494/77.

<sup>21</sup> O discorrer da leitura dessa política nos faz perceber que as ideias da Lei nº 6.494/77 foram mantidas para serem usadas como base para o desenvolvimento das respectivas propostas do Decreto nº 87.497/82, é nítido tal constatação no segundo Artigo do próprio.

de aspectos multiculturais que incluem raça, gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais e justiça social”.

No que tange o Ensino Superior, o ato facilitador para o ingresso, permanência e sucesso do cidadão com deficiência continuava a ser quase inexistente e inconstante no ano de 1985, durante o começo da Nova República e o término da Ditadura Militar, ainda mais em razão de que na década de 1980 havia, no parecer de Mazzotta (2001), ao se falar de pessoas com deficiência no âmbito da educação, um foco muito grande em escolarizar a população mais jovem, de 7 a 14 anos de idade. Então, é compreensível que os jovens e adultos que acessavam o Ensino Superior após, obviamente, seus 14 anos, recebiam menor atenção da população do que outros. Tal proposta de educação igualitária só foi posta com fervor com o acontecimento da Constituição Federal.

Em 1988, foi legitimada a Constituição da República Federativa do Brasil, que tem como imprescindível frente de ações a melhora dos direitos individuais e, principalmente, sociais de todos os brasileiros. Sobre a educação, há de se destacar que existem pontos que remetem especificamente ao zelo das pessoas com deficiência em modalidades de ensino diversas. A Constituição tinha, como uma das suas mais emblemáticas recomendações, a promoção do fim do preconceito perante etnias, orientação sexual, idade e outros, logo, mesmo que não explícito, a pessoa com deficiência está sim englobado dentro dessa expressão (BRASIL, 1988; CABRAL, 2010; MORGADO, 2018). A década de 1980 é finalizada, em termos de documentações brasileiras referentes ao Ensino Superior, com a Lei nº 7.853/89, a qual dá instruções para que se trate a Educação Especial como um organismo que pode alterar currículo e etapas para que o alunado com deficiência 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).



Fonte: Elaboração própria.

#### d) Década de 1990

A relevância da educação para a população é mais certificada, pois, nas palavras do ECA - *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990), essa causa “pleno desenvolvimento [...] preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Falar sobre o Estatuto citado, principalmente, serve pra contextualizar em relação ao fato de não poder se trabalhar na infância e adolescência.

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 (UNESCO, 1990) – foram momentosas para o Brasil, na época.

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

Para isso, diversas metas foram postas, como: 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 inclusão dos discentes nas escolas regulares; pretender

escolarizar os estudantes com deficiência, com o intuito de erradicar a discriminação sobre a inclusão e proporcionar a essa comunidade 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 deficiência fosse praticado em demasia e, no Brasil, conforme a Política Nacional da Educação Especial (1994, p.51), tal prática seria respaldada com um “atendimento educacional adequado 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 a pessoa com deficiência 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)<sup>22</sup>. Em relação ao interesse de adesão à inclusão demonstrada pela legislação citada, as autoras Andrade e Resende (2013) relatam que:

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 estava se dando na Educação Especial surge. Logo, a organização para a criação do II Fórum Nacional de Educação Especial foi feita no ano supracitado, contudo tal ação somente veio a se concretizar e ser instalada três anos depois. Notou-se no rastreamento do conteúdo contido nas pesquisas desenvolvidas na Educação Especial, principalmente, a perseguição pelo entendimento dos assuntos abordados nesse campo. (MOREIRA, 2008; BUENO, 2014).

A seguir, surgia a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na pesquisa de Tannús-Valadão e Mendes (2016), as autoras

---

<sup>22</sup> Os dispositivos descritos são os Parágrafos 1, 2 e 3 do primeiro Artigo e também o próprio.

analisam o documento em questão, verificando que os sistemas educacionais ganham força na promoção da inclusão, mas entende-se que não tanto no instante de se alavancar a Educação Superior e sim a de crianças e jovens, por só citarem esse nicho.

Este documento também remete ao estágio no seu Artigo de número 82: “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 ao mesmo em caso de acidente enquanto desempenha seu papel (BRASIL, 1996).

O fato da LDB/96 ter sido sancionada em 1996, desperta, em relação à formação profissional em estágio – e até mesmo ao currículo – da pessoa com deficiência, uma reestruturação da educação nacional, então, a abordagem perante o currículo seria focada para que a intervenção no nível superior de ensino fosse realizada de maneira plena, pretendendo um começo do que se entende por inclusão e uma maneira bem concreta sobre o que é compreendido como integração (BRASIL, 1996; GALIZIA, 2011).

Ainda em 1996, o Aviso Circular nº277 foi sancionado e essa legislação dava espaço para uma série de instruções para que a permanência e o acesso de estudantes com alguma deficiência, principalmente no instante em que as orientações perpassavam pelas Instituições, como, por exemplo, na etapa de acomodação de uma prova de vestibular para os concorrentes com deficiência (BRASIL, 1996).

O início mais veemente da coligação entre currículo para a comunidade com deficiência e estágio curricular/formação profissional se deu na década de 1990, perante impasses que as pessoas com deficiência vinham se deparando antes da efetivação da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990; da Declaração de Salamanca, de 1994; entre outras (CABRAL, 2010; LOPES, 2017). Complementando essas duas legislações internacionais efemeramente resgatadas, há também lugar de destaque para os documentos nacionais, 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).

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares, de 1998, pode-se interpretar que, dentro da esfera escolar, qualquer diferença que possa existir no ambiente é ignorada, logo, uma abordagem de ensino baseada no

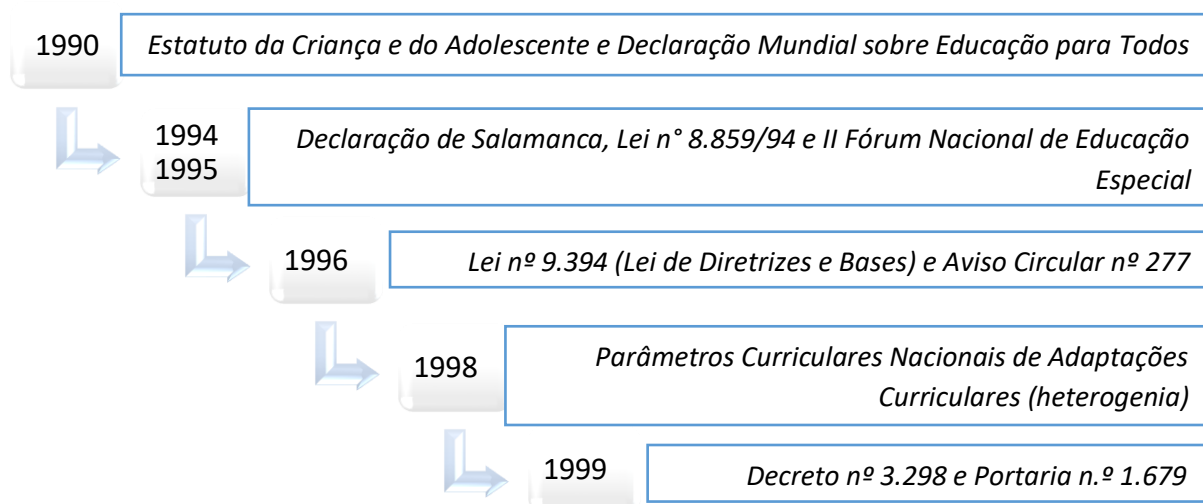
pressuposto que todas as pessoas seguem o mesmo ritmo de aprendizagem é adotada, entendendo que todos durante a sua trajetória tiveram as mesmas oportunidades, assim, ignora-se qualquer bagagem individual que o estudante possa ter tido em seu percurso anteriormente. Sendo assim, as estruturas da educação 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 pessoal, avaliação feita por professores, escolha da carreira profissional, controle do patrimônio/bens e projeto de vida (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; RATTO, 2006; GASPARIN, 2007; HEREDERO, 2010; MAGALHÃES, 2012; ANACHE *et al.*, 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” (BRASIL, 1999).

O Decreto nº 3.298/99 respalda as pessoas com deficiência na universidade nas questões das acomodações necessárias, como o respaldo no processo seletivo na etapa em que a comunidade de pessoas com deficiências procura acessar o Ensino Superior, provas adaptadas e tempo extra para a realização destas – claro, com o devido consentimento do aprendiz e sempre procurando que os possíveis impedimentos do ambiente em relação ao próprio sejam nulos ou mínimos. (BRASIL, 1999).

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



Fonte: Elaboração própria.

## e) Século XXI

Neste século, as questões de identidade, as anteriormente citadas 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 citados, 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). Desta maneira, depois de tantas explanações sobre as várias diversificações de identidades das pessoas com ou sem deficiência, é de praxe entender, assim como na interpretação de Lopes (2017, p.14), que as:

(...) 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 nós, os humanos, 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.

A Portaria 3.284/03 teve a sua sanção e dispunha da inerente discussão de: “o que se precisa para a contemplação da massa com deficiência?”. Então, a explicação das etapas do que se era entendido por acessibilidade foi feita e, por meio de

categorizações, a apresentação de certos tipos de acessibilidade que se pressupõem necessários para a população com deficiência foi realizada. Essas questões se encaixam também no nicho do Ensino Superior, principalmente quando a legislação discute não somente sobre a parte arquitetônica das diversas esferas de acessibilidade. 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).

Já em 2004, o Decreto nº 5.296/04 veio para fazer com que os todos os sujeitos tenham acesso aos locais, com seus direitos em geral, incluindo educacionais, sendo referendados (BRASIL, 2004).

No ano seguinte, o Decreto nº 5.626/05 passa a ter preocupação sobre a acessibilidade comunicacional e, conseqüentemente, atitudinal em relação à massa surda brasileira, prevendo a presença de um intérprete de Libras, obrigatoriamente, em locais de cunho educacional (BRASIL, 2005)<sup>23</sup>.

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 deficiência 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.

As instituições de Ensino Superior brasileiras no século XXI contaram com programas para o auxílio do acesso e permanência da população com deficiência nas universidades. Um desses programas foi o INCLUIR (Programa Nacional de Acessibilidade na Universidade), que corrobora com a expansão de ações afirmativas no âmbito das instituições de Ensino Superior. 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

---

<sup>23</sup> 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).

integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

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

(...) 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 indivíduos.

Autores dizem que as ações afirmativas, para fundamentar a educação, como adequações para a acessibilidade, 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, por exemplo, Núcleos de Acessibilidade que visam desmitificar pré-conceitos e também o currículo e seus possíveis reajustes por parte da cooperação de alunado, professorado e outros agentes da universidade que visem prover equidade em frentes que pertencem à grade curricular, como o Estágio Curricular (GÖTTEMS, 2011; CABRAL, 2017; FANTACINI, 2017).

No ano de 2008, o Decreto nº 6.571 teve sua sanção e apresentava questões sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e tinha o intuito de “assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino” é uma das propostas, logo, pode se compreender que o AEE é também um eixo a ser implantado nos estabelecimentos de Ensino Superior (BRASIL, 2008).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), 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, para a ascensão do discente com deficiência dentro de sua trajetória na posição de atual estudante e futuro profissional. A política também dispõe tanto sobre o ingresso quanto a permanência dessa massa no Ensino 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, 2008).

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 referia como uma de suas principais 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). Além disso, de acordo com Colombo e Ballão (2014, p.180), outras incumbências de extrema importância foram designadas nessa mesma legislação: “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 “também 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). Além dessas informações, há de se frisar que existem dois Artigos na legislação de 2008 que citam especificamente a pessoa com deficiência, dando, por consequência, auxílio para o seu ingresso dentro de qualquer tipo de estágio e assistência para a conclusão do próprio, concedendo à pessoa um ano a mais para finalizá-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” também é dada a essa comunidade. (BRASIL, 2008). Atualmente, todos os estudantes, respaldados pela Lei nº 11.788/08, possuem, no Brasil, o direito a estagiar em escolas, empresas e outros (BRASIL, 2008).

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

Em 2015<sup>24</sup>, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, que não tem como seu foco o ambiente do estágio assim outras estudadas até o presente momento, mas com certo quê de influência perante o ingresso ao Estágio Curricular desse público. A Lei nº 13.146/15 proclama em seu octogésimo quarto artigo: "Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas." (BRASIL, 2015). De acordo com essa lei, os direitos das capacidades legais desses são tão válidos quanto os de qualquer outro, independentemente dos desafios e impedimentos encontrados pelo mesmo durante sua permanência no ambiente em que se encontra, assim, ratificando frentes de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2015).

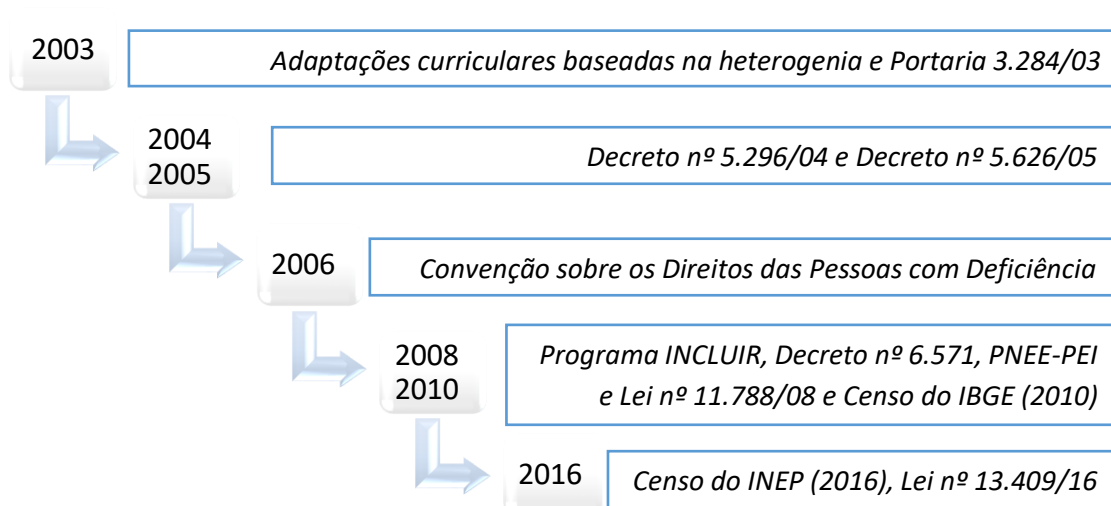
Em 2016, o INEP mostra que 0,43% dos estudantes com deficiência estão matriculados em Instituições do Ensino Superior – IES brasileiras (INEP, 2016)<sup>25</sup>. Contudo, essa evidência estatística não representa, necessariamente, uma suficiência na democratização do acesso a esse nível de Ensino, sobretudo quando consideramos um país que, muito recentemente passou a dispor em sua legislação educacional do sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior, por meio da Lei nº 13.409/16, do Decreto Federal nº 9.034, de 2017, que altera o Decreto nº 7.824/12. 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, Ensino Superior, Currículo e Estágio.

---

<sup>24</sup> Sete anos após a Lei nº 11.788/08 ter sido sancionada.

<sup>25</sup> Dados apresentados pelo INEP – Censo Escolar do Instituto Nacional de Estatística, 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. Em síntese, o aumento em dez anos (2004-2016) foi de 0,31%, que, em uma média, representa, aproximadamente, 0,03% por ano.



Fonte: Elaboração própria.

## 1.2. O que as contextualizações, o histórico de políticas públicas e as ressignificações do Ensino Superior, Currículo e Estágio Curricular nos dizem?

### a) 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 que essa traz podem ser levantadas. Ao decorrer dessa pesquisa, esses apresentam que as pessoas com deficiência sofriam repúdio considerável, partindo das próprias universidades, ao mostrarem seu anseio para a entrada naquele âmbito na posição de aprendiz.

Desde 1942, como já visto no Decreto-Lei nº 4.073, era de extrema importância ter capacitação física e mental plena “(...) para os trabalhos escolares que devam ser realizados” (BRASIL, 1942), esboçando ideias de capacitismo. Isso talvez se dê pelo motivo de que o ingresso é, no intervalo de anos em questão, uma ação relativamente nova e, em detrimento desse novo elemento, as IES impediam culturalmente o acesso dessa comunidade ao respectivo nível de ensino discorrido (CABRAL, 2017).

Além disso, o já consolidado contexto industrial, que tinha como exigência a produção em massa e com vigor e a carga histórica depreciativa que a pessoa com deficiência estigmatizada carregava em sua identidade desde os primeiros indícios de

civilização existentes eram coeficientes que se transformavam insucesso desse público em seu acesso ao estágio.

Naquele contexto da década de 1940, se estendendo até a década de 1960, consta-se que, à luz do Decreto da época, existiam dois lados em torno da admissão da pessoa com deficiência. Por um lado, percebia-se que apesar das particularidades esboçadas naquele contexto em função da situação do país, o ambiente criado com o Decreto-Lei nº 4.073/42, as lutas dos movimentos estudantis nesses anos no país eram organismos que claramente propiciavam mais do que antes do ano de 1942 a inserção de todos, inclusive a da pessoa com deficiência dentro de locais de estágio. Por outro, essa melhoria na admissão desse público não era o esperado até então. A somatória que formava o pano de fundo daquela sociedade não contribuía com o aceitação e acolhimento da pessoa com deficiência no estágio<sup>26</sup>.

Na década de 1970, era compreensível, na LBI/71, que, primordialmente, se buscava ressaltar a preocupação sobre a não escolarização dos cidadãos com deficiência<sup>27</sup>.

Em 1977, na Lei nº 6.494/77, o pressuposto das férias serem ditadas em um diálogo entre estudante e a parte que fornecia a oportunidade do mesmo estagiar não acontecia em razão de que a empresa, muitas vezes, burlava isso e impunha ao estagiário o seu período de férias, pretendendo cedê-las a ele perante a demanda ou não demanda dos serviços do mesmo dentro do seu estágio (BRASIL, 1977; ANDRADE; RESENDE, 2013, p.178).

Na década de 1980, a partir dos conhecimentos apresentados em relação ao Decreto nº 87.497, uma lei de estágio de 1982, levanta-se aqui a hipótese de que a autonomia cedida para as instituições poderia, irremediavelmente, se transformar<sup>28</sup> em uma circunstância não facilitadora para a permanência da pessoa com deficiência no Estágio Curricular – por causa do risco de não haver uma boa adequação e gestão dos funcionários dessa instituição para o atendimento das particularidades do

---

<sup>26</sup> Discussão a ser recuperada e debatida mais a frente, nos resultados do estudo.

<sup>27</sup> Em razão de tal fato, uma legislação como a Lei nº 5.692/71 podia ser feita com a intuição de remediar possíveis 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 Medici é considerado o mais duro e repressivo do regime e ficou conhecido como “Anos de Chumbo””.

<sup>28</sup> 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).

estudante com deficiência é, no mínimo, latente (ROGERS, 1993; PINTO, 2005; KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; GASPARIN, 2007; GALLEGO; SILVA, 2012).

Em 1988, um impasse surge: o valor para a relação entre o sujeito com deficiência e a educação era dado, mas não no Ensino Superior, 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, entretanto não diretamente, na fala deste documento que visa “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Mesmo que não explícito, o cidadão com deficiência em situação de Estágio Curricular está sim englobado dentro dessa expressão, assim como em outras frentes da vida diária, como asseverado por Cabral (2010, p.59), ao, principalmente, 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.

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

No mesmo ano da Lei de Diretrizes e Bases, Roesch (1996, p. 27) vocifera em seu estudo 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, assim, que a imersão na esfera do trabalho é, de fato, importante e agora com respaldo para as pessoas com deficiência a partir do final da década de 1990.

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

O século XXI teve, de acordo com Cabral (2017), movimentações que partiram do governo, as quais se frisavam a participação dos cidadãos com qualquer tipo de deficiência no Ensino Superior, logo, a normatização do ingresso foi reforçada com, primeiramente, a Portaria de número 3.284/03, Decreto nº 5.296/04, 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.

Ainda que direitos<sup>29</sup> tenham sido referendados a essa população socialmente minoritária por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – 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 vagas<sup>30</sup>, núcleos de acessibilidade<sup>31</sup>, 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 ao Ensino 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.

Logo, agentes que facilitam o ingresso das pessoas com deficiência nas IES<sup>32</sup> 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 no Ensino 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).

---

<sup>29</sup> 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).

<sup>30</sup> 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.

<sup>31</sup> Destaca-se o Programa Incluir, que fomentou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior.

<sup>32</sup> Como a já esboçada Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência e a Portaria nº 5, de 9 de maio de 2017

Porém, é importante o alerta para uma discussão moral e ética quando o assunto passa a virar: “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, já esboçadas no referente trabalho, possuem.

A razão disso é que ações afirmativas não podem ser observadas ou até mesmo interpretadas com cunho de facilitação para a pessoa com deficiência, para que esta pule etapas ou tenha vantagem sobre a população não pertencente às minorias políticas (como negros, indígenas, pobres) e sim com um olhar de equidade, por causa da vulnerabilidade histórica que essa população esteve e está sujeita (BRASIL, 2016).

Desta maneira, tal eixo e suas discussões se tornam, conforme Cabral (2017), 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 também rica à sociedade e nicho da comunidade acadêmica e científica, pois questiona a predominante concepção biomédica perante a pessoa com deficiência, a marginalização da mesma e a importância das legislações que, ao longo dos tempos, foram conquistadas e legitimadas com o poder dos movimentos sociais e seus intuitos em busca de equidade.

Por fim, entende-se, com este estudo feito sobre as legislações de estágio, que todas as pessoas possuem hoje em dia o direito de acesso aos mesmos, sejam elas cidadãs sem ou com deficiência.

### **c) 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” e essa fala 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? Complementando, a escola/universidade, mesmo provendo todos os recursos necessários, cogitando e pensando em uma utopia, prepararia este aprendiz para qual 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 oportunidade dos mesmos terem a orientação tanto profissional quanto acadêmica por razão de que tais instituições não possuem tais orientações descritas presentes em solos brasileiros. Nas palavras de Brasil *et al.* (2012), a ausência de orientações deste cunho refletem 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:

- a)** Ideais capacitistas;
- b)** 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 e;
- c)** Durante a trajetória acadêmica do estudante, seja esta em programas de orientação acadêmica ou acompanhamento teórico-prático de multiprofissionais com cacife para atuar na situação e promover, em suas

estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação, identificar e reconhecer as competências e potencialidades dos estudantes universitários com deficiência, valorizando a cultura universitária sob a perspectiva inclusiva, 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).

Além disso, mas neste mesmo sentido, como visto nas contextualizações, histórico de políticas públicas e ressignificações do ensino superior, currículo e estágio curricular, desde a década de 1940 até o século XXI, é bem notório que foram diversos os dispositivos legais que, ao longo da história, vislumbraram respaldar a superação do cenário, como abordado no começo desse estudo, de estigma, negligência à educação e a não promoção de equidade de oportunidades.

Particularmente, é visível que, no que tange o Ensino Superior, os desafios que a literatura já mostrada neste estudo tem indicado, em decorrência dessa democratização do acesso dos últimos anos, versam sobre as dificuldades no que diz respeito às estratégias didático-pedagógicas, de gestão e no repensar o currículo.

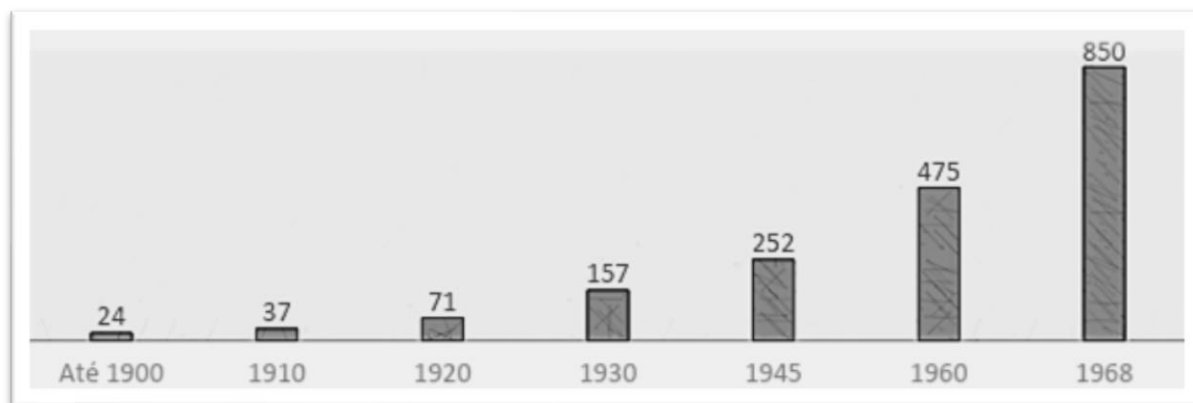
## CAPÍTULO 2 - Contextualização histórica do acesso de minorias políticas às IPES.

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):

Na década de 1950, o acesso ao ensino 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)<sup>33</sup>.

**Figura 07** – Crescimento das escolas de Ensino 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”.

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

<sup>33</sup> É notável que as escolas de Ensino Superior no Brasil existiam antes de 1940 (antes de 1900 até 1930), assim como visto na Figura 1. Contudo, 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 começo da década de 1940. Outros dispositivos legais, antes da década de 1940, em relação ao Ensino Superior e ressignificações do currículo poderiam ser encontrados, porém estes não foram explorados justamente por causa disto.

vagas dispostas para o acesso de cidadãos. Contudo, as pessoas que entravam nas IPES eram poucas, até a seguinte época, mesmo com a legislação de 1968 estando vigente. Tal fato fazia com que a universidade passasse, aos olhares do imaginário coletivo, como um local excludente de acesso, ou seja, uma esfera a qual apenas uma “elite” – formada por pessoas não pertencentes a minorias políticas, entende-se – poderia vir a acessar.

Em suma, essa ideia sobre a elite era ainda mais reforçada ao notar-se que a universidade tinha mecanismos excludentes – como o vestibular<sup>34</sup>, descrito no artigo 17 e 21 da Lei da Reforma Universitária<sup>35</sup> – para que o perfil de alunado que adentrasse a esta fosse cada vez mais homogêneo (BRASIL, 1968) e, em 1980, que tivemos a Lei de Diretrizes e Bases (1971<sup>36</sup>) 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 da pessoa com deficiência 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, como, por exemplo, no Artigo de número 208 (BRASIL, 1988).

Entretanto, Nozu (2013) gesticula acerca da Constituição Federal que o termo “preferencialmente”<sup>37</sup> é usado como uma espécie de escape para que as instituições, individualmente falando, tomassem posturas divergentes umas das outras ao que se dizia respeito ao poder, da comunidade aqui estudada de acesso – sem diretrizes mínimas para que um trabalho unificado fosse encorpado e, gradualmente, aprimorado. Tal postura maleável faz com que as escolas, dentro do alcance de sua autonomia gestacional enquanto espaço, não adotassem com tanto enfoque a democratização do acesso que vinha sendo esboçado a partir daqueles próximos anos.

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

---

<sup>34</sup> Hoje em dia ainda se tem o vestibular como mecanismo para o ingresso na universidade, portanto, também, há outras formas de se entrar no Ensino 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.

<sup>35</sup> Tais dizeres viriam a ser mudados apenas com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

<sup>36</sup> E, posteriormente, 1996.

<sup>37</sup> 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.

nesse âmbito e contexto. Isso veio a mudar com mais veemência a partir do Decreto nº 3.298/99, que, na época, esmerou em prover as adequações necessárias – como órteses, equipamentos relacionados à tecnologia assistiva, acomodações de materiais acadêmicos em si e outros – para que a pessoa com deficiência pudesse se firmar como aluna na IPES e, posteriormente, formasse-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 que foi supracitado –, como, por exemplo, 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, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, ressalta-se, também é um expoente que reforça a importância do acesso das minorias políticas às IPES. Complementando, 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.

#### **a) A oferta de Estágios Curriculares e a escolha do universitário a ter suas vivências em Atividades Práticas investigadas e descritas na UFSCar.**

Tendo em vista essa breve contextualização histórica feita neste Capítulo e o resgate dos elementos que tangenciam o Ensino Superior no Capítulo anterior a este, é preciso entender como toda a carga passada pode ter (in)alterado o presente. Isso será feito por meio da realização de um Estudo Exploratório Documental sobre os Projetos Pedagógicos de todos os cursos de graduação ofertados, atualmente, por uma IPES-SP. Essa IPES é a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, *campi* de São Carlos, que teve “(...) seu início em 1968 [...] oferece 62 cursos e um total de 2.807 novas vagas na graduação presencial” (LOURENÇO; BATTISTELLA, 2018, p.27).

Seguindo o intuito de estudar a formação profissional de pessoas com deficiência no Ensino Superior, focaremos a busca dentro dos Projetos Políticos, especificamente, com o objetivo de nos aproximarmos de seus respectivos currículos e identificar a oferta de atividades práticas e estágios curriculares.

Para essa ação, foi feita uma busca total a partir da exploração dos projetos políticos pedagógicos da UFSCar, a identificação, a sistematização e a análise de informações relacionadas às atividades de Estágio Curricular de todas as áreas do conhecimento - Ciências Biológicas e da Saúde (APÊNDICE A); Ciências Humanas (APÊNDICE B); e Ciências Exatas e de Tecnologia (APÊNDICE C).

Dentre os resultados, os dados indicaram que apenas um curso pertencente à área das Ciências Biológicas e da Saúde tem Atividades Práticas Curriculares (APC), 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 motivo da escolha desse curso se dá por diversos fatos, entre eles porque este é o único de todos os 33<sup>38</sup> cursos da Universidade Federal de São Carlos que prevê desde o início (no caso, ingresso do aluno) a ida para as APC.

Outra circunstância que fez com que esse curso fosse previamente escolhido é que a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade - SAADE da universidade em questão, em 2018, disponibilizou, quantitativamente, o número de alunos com deficiência autodeclarados que adentraram ao Ensino Superior naquele ano. Desta forma, seguindo o estudo de Lourenço e Battistella (2018, p.28), coletamos “(...) informações sobre os dados censitários da universidade quanto à matrícula anual dos estudantes [...] a investigar se havia registros específicos sobre a população”. Os dados apresentam que 35 pessoas acessaram a universidade e, dentre estas, a maioria<sup>39</sup> (24) se autodeclarou como sujeito com deficiência física. Então, o embrião de estudo, entendeu-se, que seria feito poderia prover dados para a fomentação de ações futuras se conhecêssemos, primeiramente, a maior parcela de alunos com deficiência física, não com o intuito de excluir as que tenham algum tipo de deficiência visual (9) ou que sejam surdas (2), e sim com o vislumbre de compreender o macro do cenário.

Uma abertura política para que o pesquisador se adentrasse e discutisse com organismos da coordenadoria do Curso de Ciências da Natureza (CCN), que foram abordados para que a coleta de dados fosse realizada, ocorreu e se desenvolveu, juntamente com o Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação &

---

<sup>38</sup> Informação podendo ser confirmada no próprio site da ProGrad: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos>

<sup>39</sup> Quantitativamente dizendo.

Acessibilidade (GP-IDEA)<sup>40</sup> – o qual 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 (IFSP-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) – e suas discussões sobre o desenvolvimento da relação entre território, universidade explorada e os nichos do referente trabalho – Ensino Superior, Estágio Curricular, Currículo.

## 2- MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, cujo delineamento se pauta em estudo documental atrelado a um estudo de caso, cujos dados foram tratados e analisados sob a abordagem da análise de conteúdo. Esses dados foram discutidos com a literatura recente e também de anos anteriores, sempre buscando temáticas que transversalizem as informações obtidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Entende-se, então, que essa é uma Pesquisa Social, definida por Gil (2008) da seguinte maneira: dentro da realidade que existe na sociedade, é possível extrair paulatinamente os pensamentos em relação aos processos que podem ocorrer nas diversas esferas e debater todos os movimentos que partiram deste. Em síntese, a Pesquisa Social abrange “(...) todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” e frisa que a ascensão científica e intelectual ocorra, porém de maneira extremamente minuciosa e formalizada, respeitando o desenvolvimento de teorias, mas preconizando o cenário do momento e a circunstância (GIL, 2008, p.26).

A pesquisa de campo foi realizada entre outubro de 2018 e maio de 2019, com foco no curso pertencente à área de Ciências Biomédicas e da Saúde, principalmente em relação às experiências passadas e possíveis vivências de estudantes

---

<sup>40</sup> Além de discussões inerentes na comunidade acadêmica sobre as pessoas com deficiência e suas respectivas experiências sobre a sua afetividade e sexualidade, tecnologias instrucionais na esfera do Ensino Superior, o reflexo que as políticas educacionais de cunho inclusivo têm perante a vivência da comunidade com deficiência, formação profissional, orientação acadêmica e outros perpendiculares e esses.

universitários com deficiência em situação de APC. Além disso, a pesquisa foi qualitativa, a qual:

(...) não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados [...] procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 57).

Complementando o que se é entendido por estudo qualitativo, a redação de Bogdan e Biklen (1994, p.11), dá ênfase que se “tem no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Assim, a comunidade acadêmica e científica que adequa seus métodos de estudo a este descrito, não destinam credibilidade para um único jeito de pesquisa para todas as ciências. Desta forma, é crível que as ciências sociais possuem a sua própria configuração e maneira de funcionalidade as suas especificidades (SILVEIRA, 2009).

## **2.1- Procedimentos Éticos**

Os encaminhamentos referentes aos aspectos éticos para o desenvolvimento deste projeto foram realizados previamente, para que se garantisse 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, entre agosto de 2018 a julho de 2019.

O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, de acordo com a Resolução nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e, somente após sua aprovação, a pesquisa foi realizada (ANEXO A). Os participantes identificados para a pesquisa receberam, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a leitura, informações acerca do objetivo da pesquisa e da coleta de dados. Em suma, foi assegurado sigilo da identidade dos participantes e esses tiveram total autonomia em relação à participação no estudo (APÊNDICE D).

Os indivíduos receberam esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista poderia ser interrompida a qualquer momento; sendo feita, presencialmente, uma leitura do TCLE; a assistência psicológica era prevista, se necessária; havia

privacidade para responder o questionário e a entrevista; havia garantia de sigilo; a participação foi voluntária; a situação de vulnerabilidade, quando houvesse, seria considerada e, imediatamente, tratada da melhor forma (com a interrupção do processo de coleta de dados da pesquisa e tomada de medidas necessárias). .

Tudo dito relacionado à entrevista, valeu igualmente para a coleta de dados por meio dos diários de campo.

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.

## **2.2- Riscos e Benefícios**

Como benefícios, a pesquisa permitiu que as docentes expressassem suas previsões sobre as projeções futuras em Estágios e/ou atividades práticas curriculares 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.

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.

## **2.3- Procedimentos de Coleta de Dados**

**a) Local:** A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição Pública de Educação Superior, de ordem administrativa Federal, instalada em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo.

**b) Instrumentos:** Entrevista semiestruturada (confeccionada pelos pesquisadores). A entrevista foi utilizada para o intuito da pesquisa, pois concede:

(...) indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Para a coleta de dados, foram utilizados também diários de campo (confeccionado pelos participantes) em ocasião de disciplinas, com autorização prévia dos docentes (ainda que já tenha sido aprovado em conselho do próprio CCN, como já ressaltado). Diário de campo exposto no Apêndice E deste estudo.

#### **2.4- Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados serão tratados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo e Revisão Sistemática Integrativa, considerando-se os documentos a serem analisados e a coleta de dados em campo mediante entrevista semiestruturada e diários de campo.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), é caracterizada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores.

Nessa perspectiva, a coleta, a análise e a geração de códigos conceituais, agrupados em categorias e em eixos temáticos, ocorrerão concomitantemente em todo o processo. (CHARMAZ, 2009; GLASER; HOLTON, 2004).

Os resultados dialogarão com documentos e com a literatura, para a construção da análise integrativa que, de acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011), viabiliza a capacidade de sistematização do conhecimento científico de forma que o pesquisador se aproxime da problemática que deseja se debruçar.

#### **2.5- Participantes**

Depois de sinalização de aberturas políticas, a visita ao departamento do CCN da Instituição de Ensino Superior em questão foi realizada, no intuito de reunir e sistematizar informações acerca de estudantes com deficiência que realizam estagiários curriculares e/ou atividades práticas.

Nesta visita, foi proposta, em cooperação, a realização de uma entrevista envolvendo duas pessoas (além do Pesquisador), sendo elas: Coordenadoria e Discente.

A Coordenadoria deste caso, que participou gentilmente da entrevista, possui formação em um nível de doutorado dentro da área do CCN em questão.

O Discente deste caso possui hemiplegia, que, de acordo com Camargo (1975), é a "(...) paralisia de uma metade do corpo. É, portanto, a sequela de uma patologia que pode estar localizada em uma ou algumas áreas do sistema nervoso central". Ou seja, deficiência física.

O participante Discente também participou da coleta dos diários de campo da pesquisa.

Vale ressaltar que uma vez que o projeto deste trabalho foi apresentado à coordenação do curso com as características mencionadas, a realização deste foi autorizada pela 126ª reunião do departamento ao qual está vinculado (ANEXO B), com análise e discussão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A).

### **3- RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1- Entrevista**

Os pontos de partida da entrevista, de mais de uma hora e dez de duração, juntamente à coordenadoria do CCN e ao Discente, começou para que possibilidades didático-pedagógicas fossem discutidas, principalmente ao que se diz respeito às Atividades Práticas Curriculares do curso.

Discutir com a gestão de curso o que tange a formação profissional de um alunado em situação de aprendizagem teórico-prática é, de acordo com Lucchese e Barros (2009), crucial para o (des)envolvimento dos agentes no sucesso acadêmico do aprendiz.

A entrevista, enfim, partiu das seguintes temáticas:

#### **a) Adequações**

Na entrevista, foi possível notar em dois momentos que adequações foram veementemente citadas, uma de cunho "micro" e outra de cunho "macro".

A adaptação "micro" foi feita na vivência atual do Discente na APC dele. A adequação foi desenvolvida por ele, como bem avistado na fala na qual ele coloca que "A questão é que pra lavar as mãos tem toda uma técnica correta [...] como eu

não consigo mover a mão dificulta lavar a outra, por exemplo, mas eu meio que, eu adaptei a técnica pra mim e eu consegui lavar” (Discente).

A adequação “macro” foi posta na entrevista pela Coordenadoria, ao dizer, em direção ao Discente, que “Essa é uma decisão sua, eu tenho que ver aquilo que eu quero e a minha capacidade de adaptação [...] eu quero dizer, por exemplo, você tem que se adaptar em relação ao seu projeto de vida” (Coordenadoria).

Especificamente, sobre o caso do Discente, é possível dizer que a prática docente (estratégias de ensino e avaliação) pode ser readequada, de modo que o Discente possa, de fato, realizar as atividades e merecer, por mérito próprio e em situação de equidade, a aprovação nas disciplinas atuais que envolvem atividades práticas e, também, as futuras disciplinas que podem envolver atividades manuais semelhantes. Isso se estende às atividades teóricas.

Toda essa situação descrita e outras que serão posteriormente descritas, vale dizer, que são à dos seus direitos legais do alunado com deficiência, sendo disponibilizado pela instituição e também podendo ser solicitado pelo estudante recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva adequados, previamente escolhidos pelo estudante com deficiência, como exposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nos Artigos 3, 24, 28, 30, 74 e 79 (BRASIL, 2015).

Tal adequação pode ser compreendida como tudo que tange atos promotores de oportunidades parelhas em um ambiente, seja este qual for, tendo em vista os direitos do indivíduo que requisitar essa equidade (relembrando, isto também deve ser oferecido pela instituição a qual o estudante faz parte). Ou seja, não é plausível se compreender, dentro do que defendemos na trajetória acadêmica e formação profissional de um estudante, que uma adequação é um “facilitador” ou até mesmo uma ação que deixe de dar tarefas ao alunado, como, por exemplo, não realizar APC e Estágios Curriculares (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2011).

Logo, questões surgem: a adequação deveria partir de um aluno (não especificamente o participante Discente, mas qualquer aprendiz com deficiência) para a alteração do próprio projeto de vida, ou a adequação deveria partir da gestão de curso e/ou universidade para a criação de ambiente mais proveitoso, para que o estudante, assim, possa concluir as etapas de seu projeto de vida?

Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2011, p.61) dizem que grande parte do tempo, ao se relacionar com o curso, o aluno que faz APC pode ter “(...) um aprendizado mais

profundo dos conteúdos tratados em sala de aula, além de solidificar as competências tácitas da área de atividade”. Dessa forma, é de importância criar um ambiente se aproxime da graduação e conclua seus objetivos e, concomitantemente, projeto de vida.

Por fim do tema abordado (adequações), há de se refletir: pensando no contexto histórico de preconceito às pessoas com deficiência por estarem fora da norma e relembrando os movimentos de luta delas para a criação de direitos legais, quais proporções a não criação de um ambiente mais proveitoso poderiam ter em uma instituição de ensino e, concomitantemente, curso de graduação? (BRASIL, 1981; GOFFMAN, 1988; BRASIL; 1989; MAZZOTA, 2001; MENDES, 2010; BORTOLINI, 2012).

### **b) Dificuldades**

A dificuldade citada durante a entrevista, além do sabonete e a higienização (que, segundo o Discente, já foi resolvida) foi a de fazer uma palpação no fígado, pois, durante sua vida profissional, o Discente terá que realizar esse procedimento com certa frequência.

A Coordenadoria indagou: “(...) como vai realizar uma palpação de abdômen?” Então, o que tem que ser feito? Uma pesquisa para gente tentar entender se dá pra fazer uma palpação com uma mão só, né?” (Coordenadoria). Essa preocupação e “dificuldade” não pode ser interpretada como tal, pois existem slides de uma apresentação – de cunho científico – em que são mostradas palpações, inclusive a abdominal em que são utilizadas somente uma mão. A maioria das palpações (todas, menos uma) utilizam apenas uma mão, segundo o slide (slides 10 ao 17)<sup>41</sup>.

Então:

- A dificuldade do sabonete foi resolvida pelo próprio aluno e não pela docência e gestão;
- A dificuldade de apalpação tem respostas advindas da ciência.

Além destas, há preocupação da Coordenadoria em relação às possíveis dificuldades que podem surgir durante a trajetória do Discente, como: “(...) mas e quando você estiver na maternidade?” (Coordenadoria). Porém, nenhuma solução sobre essa preocupação em relação a esta possível dificuldade é citada ou debatida

---

<sup>41</sup> Disponível em – (<https://www.slideshare.net/fonteslucas/semiologia-para-enfermagem-no-caminho-da-enfermagem-lucas-fontes>).

durante a entrevista, resultando nas indagações: a) quais meios os agentes envolvidos (gestão de curso, pesquisador da área da Educação Especial e, primordialmente, estudante) podem planejar, desenvolver e utilizar posteriormente para que este desafio cesse? E; b) se por um lado, o curso indica que o Discente "não adquiriu competências", por outro, o Discente (e qualquer outro aluno com deficiência) pode indicar que não foram dispostas provisões e adequações necessárias para que este realizasse APC para o desenvolvimento de tais competências. O discente (e qualquer outro cidadão com deficiência) tem direito a isso, sendo que o não atendimento disto se configura como negligência passível de penalidades, como observado na Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989).

Além disso, o curso precisa sempre prover o melhor ambiente o possível (tanto em questões de adaptação quanto em condições de trabalho propícias) para seu alunado, seja ele com ou sem deficiência, pois, ao se falar de competências, Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2011, p.62) tem a seguinte ideia: "a passagem por uma grande empresa ajuda a valorizar o seu currículo, pois o nome da organização serve como uma forma de certificação de competência".

O estudante que em ambiente de Estágio Curricular ou APC, não pode estar, se necessário, longe do seu direito legal de requerer adequações, recursos humanos e tecnológicos – que facilitem as áreas de acessibilidade dispostas na Lei Brasileira de Inclusão, de 2015 –, em razão de que isso pode causar "(...) o clima de trabalho tenso, a cobrança por metas e uma vivência profissional que interfere na vida pessoal e nos estudos" (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p.62). O tal clima tenso, interpreta-se, que pode estar, sob a perspectiva da Educação Especial, empregado à falta de acessibilidade atitudinal de agentes que estão no mesmo ambiente que o estagiário com deficiência.

### ***c) Habilidades e Competências***

Antes apresentar o que se foi avistado em relação ao tema deste tópico na entrevista, contextualizaremos a diferença entre habilidades e competências.

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. Sendo assim, à luz das leituras de Deleuze e Guattari (1977), Saviani (2006), Valdés (2006) e Cesa (2007), 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.

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. A competência, segundo Rocha *et al.* (2008, p.2), passa a nortear “(...) a definição dos atuais perfis profissionais nas organizações, e da aparente tentativa de maior integração entre esses perfis e os processos de formação e educação”.

É válido discutir competências na área, especificamente, das Ciências da Natureza, conforme Lucchese e Barros (2009), pois um diálogo sobre essa temática é transformador e também, possivelmente, pouco explorado.

Agora, depois dessa breve contextualização, apresentamos os dados do estudo que ressaltam, à luz das palavras da Coordenadoria, que as habilidades importantes para atuar profissionalmente após o término deste CCN e durante as APC que ocorrem neste, são:

- Manual
- Motoras
- Psicomotoras
- Cognitivas
- Em relação às atitudes éticas
- Executora
- Acadêmicas mínimas

Logo, é entendido, à luz da fala da Coordenadoria, que os princípios necessários na conjuntura de habilidades do aluno que esteja se formando neste CCN, conforme Casali (2007, p.80) se pautem na firmação 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”. A atitude também é uma junção de elementos que vão além da ética, como a alteridade e as boas práticas, comprometimento e outros.

Soma-se que o conhecimento teórico, “um processo em que o *outro* é constitutivo da ação; e um processo sempre *inacabado* de *alteração* de si mesmo e do outro”, também é fundamental (CASALI, 2007, p. 88). Isso se dá pelo motivo de

que aprender é um elemento importante para o aluno, juntamente a ser ensinado (FERNÁNDEZ, 1998).

No entanto, a avaliação de habilidades manuais, motoras, psicomotoras, de execução<sup>42</sup> são irregulares se forem feitas enquanto as adequações necessárias não forem realizadas, pois naturalizaria uma situação questionável, já que essa não avaliação seria feita em situação de igualdade – que, lembrando, é extremamente diferente de equidade, que é o que primamos.

É bem importante frisar que para aprender e, conseqüentemente, adquirir as habilidades acadêmicas que englobem a teoria – e a prática –, os alunos com deficiência, inclusive o participante Discente, são respaldados legalmente pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), para que tenham as adequações necessárias durante todo o seu trajeto acadêmico, vindas dos próprios professores da graduação ou de instâncias maiores, como Coordenadoria e gestão da universidade.

Segundo a Coordenadoria, “(...) 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” (Coordenaria). Olhando somente para essa fala, e sob a perspectiva da Análise de Conteúdo e Revisão Sistemática Integrativa, seria possível interpretar que o Discente não possui os três eixos ditos como principais pela Coordenadoria.

Entretanto, foram vistas as seguintes competências:

- Construção de seres humanos preventivos e responsáveis uns com os outros (Alteridade);
- Plano de cuidado em relação aos pacientes e colegas de classe, concomitantemente a atos:
  - Empáticos e de Alteridade (que, durante as observações, perpassaram outras competências);
- Desconstruir visão de pacientes;
- Comunicação geral e Comunicação aberta ao diálogo;
- Capacidade de reunir informações;
- Sistematização de informações;
- Inter-relacionar fatos e contextos;
- Análise Crítica de situações;

---

<sup>42</sup> E até o ato de verificar se as competências acadêmicas mínimas foram atingidas ou não.

- Resolução de situações;
- Exposição de pontos de vista;
- Disposição aos deslocamentos entre USF e residências;
- Condição física/sensorial para os deslocamentos mencionados;
- Paciência para se ter informações dos sujeitos, em seu tempo;
- Apresentação (Vestimenta);
- Vocabulário que aproxima os sujeitos (e não distancia);
- Orientação clara;
- Consideração do contexto de atuação;
- Conhecimento de protocolos adicionais para os casos clínicos;
- Conhecimento e domínio de protocolos do Ministério da Saúde;
- Escopo de identificação de suspeitas (nas visitas).

Foram avistadas, assim, 20 competências diferentes (e uma “sub-competência”) deste universitário. Porém, analisar estas quantitativamente é pouco, então focalizamos nossos esforços no diálogo com a literatura, assim, configurando uma descrição mais qualitativa disto.

Transpondo o estudo de Kounrouzam (2006, p.16) para a graduação Curso de Ciências Biomédicas da Natureza (CCN), é possível visualizar que o Discente tem “Competências organizacionais – conhecimento do processo operacional a organização em sua área de atuação, através do conhecimento e interação entre o mercado e o grupo organizacional”.

Além disso, o Discente tem o que se é compreendido, visto os conhecimentos de Zarifan (2001), Kounrouzam (2006), Reibnitz e Prado (2006) e Benito *et al.* (2012), por “Competências gerais”, que são a compreensão de políticas culturais e gerais, como a alteridade e as boas práticas, por exemplo.

Além disso, as competências técnicas também podem ser facilmente avistadas, pois são elementos que tangem o entendimento pleno, dentro do ambiente trabalhista, do, no caso, Discente em situação de APC em relação ao gerenciamento, controle, implantação, análise, capacidade de desenvolvimento, princípios e normas. Ter a visão organizacional dentro de um ambiente é crucial para o sucesso de qualquer ação, no sentido de saber planejar, utilizar, avaliar e, também, autoavaliar (REISER, 2001; 2008; KOUNROUZAM, 2006; REIBNITZ; PRADO, 2006; BENITO *et al.*, 2012). Ao visitar a pesquisa de Benito *et al.*(2012, p.173), é possível identificar no Discente

mais habilidades julgadas como importantes para um aprendiz que estagiando, sendo elas: “(...) postura inovadora, ser crítico-criativo, e consciente de suas responsabilidades ética, política e profissional”.

Assim, mais uma vez perguntas se formam em relação aos dados:

- Frisando a conversação com Rocha *et al.* (2008, p.2), indaga-se: se “a competência está intimamente relacionada com as tarefas desempenhadas pelo indivíduo e com o conceito de qualificação”, o Discente, após todos os atos de pró-atividade e habilidades executoras apresentadas, tem ou não tem competências?
- De acordo com isso, o Discente realmente não tem atitude (proatividade), conhecimento e habilidade?
- De acordo com o que foi descrito em adequações, dificuldades e habilidades, o Discente não tem condições de diplomação e transição para o mundo do mercado de trabalho?

Conforme o estudo de Bourdieu e Boltanski (1998, p.132) indica que a diplomação, transpondo para o caso do Discente, do Ensino Superior é 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” (BOURDIEU, 2007, p.78). A diplomacia de alguém competente, segundo Bourdieu (2007), 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 – devido às competências do cidadão, além de sua identidade e vivências que podem estar em constante assonância e transformando-se em princípios de alteridade. Nesse sentido, supondo que o Discente for diplomado e tendo em vista as competências – e até mesmo habilidades que demonstrou – ele seria capaz de trabalhar? Em sua pesquisa, Rocha *et al.* (2008, p.11) abordam quais são as características que um estagiário deve, na concepção dos contratantes, demonstrar. Isso foi dividido em um instrumento que aborda particularidades irrelevantes, pouco relevantes, relevantes e muito relevantes. Os autores dizem que “(...) avaliar processos e resultados, facilidade de interpretar

dados e aprendizado contínuo são requeridos pelos contratadores no nível de muito relevante e relevante” é, para os chamados “contratadores”, o mais relevante. Ou seja, à luz destes dados de Rocha *et al.* (2008), em conversação direta com os nossos, é plausível dizer que os tais contratantes dariam oportunidade de emprego para alguém (no caso, o Discente) que, em seu primeiro semestre de graduação, já apresenta as características ditas como muito relevantes? Lembrando, sempre, que o Discente está em situação de Atividades Práticas Curriculares e não de Estágio Curricular.

Se, mesmo observando os dados, for interpretado que o Discente não tem essa tríade de competências, seria por causa das adequações, como apresentado, não serem tão veementemente postas nos ambientes que o Discente faz APC, ou até mesmo postas à disposição do aluno para que ele utilize (por exemplo, órteses, mobiliário, tecnologia assistiva de baixo custo e outros).

Nesse sentido, questionamo-nos: como repensar o currículo sob a perspectiva inclusiva? Quais demandas de estratégias de ensino-aprendizagem devem ser atendidas em cursos de graduação? Como avaliá-la de modo que suas competências sejam reconhecidas no espectro de sua futura profissão? Quais os papéis da gestão universitária, em suas diversas esferas, nesse amplo processo?

Propiciar o melhor ambiente de trabalho para não só o aprendiz com deficiência, mas sim todos os matriculados no curso é algo que Benito *et al.* (2012, p.177) apoiam, pelo motivo de que incita “(...) a necessidade de desenvolver um saber, um saber fazer, um saber ser e um saber conviver, ou seja, competências gerais, para poder atuar nas diversas situações do contexto do trabalho”. Nesta pesquisa, só o aluno é referendado como agente a realizar tal ato descrito anteriormente, porém aqui neste estudo entende-se, veementemente, que todos devem participar. Pensar em possibilidades didático-pedagógicas, cooperativamente ao envolver discente, coordenadoria, colegas de sala e outros agentes que estejam participando desse movimento em pró da aprendizagem, no campo das Ciências da Natureza, seguindo o que Benito *et al.* (2012, p.176) bradam, é de extrema validade, pois faz com que o estudante em situação de APC ou Estágio Curricular evolua suas “(...) competências de acordo com a individualidade, o coletivo e a organização do serviço no qual está inserido”.

#### 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso da comunidade com deficiência nas IES vem sim emergindo, entretanto não se estabilizam como um fator preponderante para a garantia plena de que essa massa se encontra com sólidas condições de transição para o mundo do mercado de trabalho, porque, muitas vezes, estes discentes podem se deparar com um ambiente não acessível ao serem transpostos da universidade para um local de trabalho, que, mesmo com a realização de APC, pode vir a possuir suas divergências, devido, por exemplo, “(...) comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas [...] barreiras tecnológicas”, arquitetônicas, pedagógicas e outras (BRASIL, 2015).

Agora, falando mais sobre o Estágio Curricular, frente de relevância neste estudo, provoca-se também: entende-se plenamente que o dever de se discutir, problematizar e refletir o histórico legislativo das questões de estágio não é ínfimo em nenhum marco das épocas em que suas sanções foram realizadas em solos brasileiros. Logo, fica a problematização com intuito de reflexão da primeira lei de todas, que ocorreu em 1942: se os trabalhos escolares não poderiam ser feitos pela população com impedimentos físicos e “mentais” – assim como redigido pelo Decreto-Lei –, entende-se, então, que o cidadão com transtorno do espectro autista e/ou deficiência física/intelectual, automaticamente, estaria incapacitado de concluir o Ensino Superior em caso de ingresso ao mesmo? Até que ponto a não existência de uma perspectiva inclusiva poderia ter colocado, para a população com deficiência, impeditivos devido a sua condição e não por causa das dificuldades de praxe que se tem para concluir um curso no Ensino Superior e suas obrigações curriculares já previamente estabelecidas, como, por exemplo, o Estágio Curricular? Jesus e Aguiar (2012) comparam a vulnerabilidade do público com deficiência com a do mito de Aquiles, destacando que tal ainda se encontra (metaforicamente) na educação, pois o calcanhar desta comunidade em âmbito escolar é no momento de avaliá-los, por causa de concepções, premissas e até mesmo preconceitos. No estudo de Mendes (2010) é possível notar que a escolarização sofre impactos com essa situação de vulnerabilidade social, corroborando com Jesus e Aguiar (2012, p.401), quando dizem que “(...) mudanças relevantes para efetivação de processos inclusivos ainda não

estão consolidadas”. Muito disso se dá por causa de um histórico nas ações educacionais, em relação à pessoa com deficiência, de frisar dificuldades e não competências (VYGOTSKY, 1991).

O estudo possibilitou reunir elementos que contribuam com as reflexões acerca de adequações, desafios, habilidades e competências dos estudantes universitários com deficiência.

Espera-se que o conhecimento produzido por esse estudo seja amplamente difundido de modo a coadunar não somente com ações inclusivas no contexto universitário, mas com o reconhecimento do fato de que a formação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento, com ou sem deficiência, atuarão nas diversas esferas sociais. Em concordância com tal, sugere-se que produções de pesquisas – principalmente sobre diplomação e transição para o mercado de trabalho – que tangenciem esse assunto cresçam, devido a Lei nº 13.409/16, que se refere ao direito de parte das vagas nas universidades serem reservadas para as pessoas com deficiência, além de negros, indígenas e outros (BRASIL, 2016).

Concluindo, espera-se que os resultados contribuam para o avanço da ciência e, ainda, para aplicação pelo setor produtivo, uma vez que lidamos com análises de competências, buscando: superar as representações e atitudes sociais que reforçam as limitações e não as potencialidades dos cidadãos com deficiência.

## 5- REFERÊNCIAS

ALESSIO, P.A. Estágio a Distância: Uma proposta alternativa para a realização do estágio curricular. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

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

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.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene. Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica. *Revista Multitexto*, [S.l.], v. 1, n. 1, fev. 2013. ISSN 2316-4484. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/36>>. Acesso em: 19.mar.2018.

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. XIX Semana de Humanidades. Rio Grande do Norte: UFRN 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em: 18.mar.2018.

BIANCHI, A. C; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. Manual de orientação: estágio supervisionado. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. 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.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Tradução de Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994. (p. 336)

BORTOLINI, A. Diversidade sexual, gênero e homofobia na escola: introduzindo um debate. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*. Seropédica: UFRRJ, 2012.

BRASIL. Aviso Circular nº 277 MEC/GM, de 08 de maio de 1996.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 01.mai.2018.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 20.ago.2018

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 05.jun.2018.

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](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf)>. Acesso em: 19.mar.2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001c.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 13.jun.2018.

BRASIL. Constituição (1995). Lei nº 8.989, de fevereiro de 1995. Brasil.

BRASIL. Constituição (2018). Portaria nº15, de 16 de janeiro de 2018. Brasil.

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.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. 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 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](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 28.abr.2018.

BRASIL. Lei n.11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Lei n.13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: <<http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: 01.mai.2018.

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 10.jun.2018.

BRASIL. MEC. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 19.mar.2018.

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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 11.out.2018.

BRASIL, Vanderlei; FELIPE, Camila; NORA, Mariana Macedo; FAVRETTO, Raquel. 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](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/1213/1015)>. Acesso em: 28.jul.2018.

BUENO, J. G. S. A educação especial nas universidades brasileiras. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CABRAL, L. S. A. A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais. Dissertação (Mestrado em 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.jun.2018.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. Revista de Educação PUC-Campinas, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 371-387, out. 2017. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826>>. Acesso em: 28.abr. 2018.

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, PR, 33 (nº esp. 3), p. 55-70. 2017.

CAPOTORTI, Francesco. 1979. Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, UN Doc. E/CN4/Sub2/384/Rev 1. New York: United Nations.

CARMO, Lângela; PRADO, Rosilene Rodrigue; BARROS, Tatiana. 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. Anais eletrônicos... Campinas, 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.

CESA, Marilise Pedroso. 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 p. Doutorado. Universidade de Caxias do Sul. 2007. Disponível em: < <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/203>>.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO Carmen Mapeza. Histórico e aplicação da legislação de estágios no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

DALLAZEM, Aline; COELHO, Vera Rejane. O Estágio Curricular Obrigatório como Possibilidade na Superação dos Limites para o Aluno Portador de Baixa Visão. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 2011, Curitiba. Artigo. Curitiba: Pucpr, 2011. p. 13648 - 13659.

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

DUARTE, R., Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUTRA, Delamar José Volpato. 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2004000100004)>. Acesso em: 19.mai.2019.

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

EBERSOLD, S. (2008). L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap: évolution, enjeux et perspectives. Dans OECD (Org). L'enseignement supérieur à l'horizon 2030-Démographie. Paris: OCDE, 241–261. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040687-9-fr>

EBERSOLD, S. (2014). 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.

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, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educ. rev., Curitiba, n. 28, p. 17-36, Dez. 2006 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 28.abr.2018.

GALIZIA, S. F. A relação entre professor, aluno e currículo em sala de aula. Coleção UAB-UFSCar, Edufscar, 2011.

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

GASPARIN, João Luiz. Da homogeneidade à diversidade: uma didática alternativa para um novo processo histórico de educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 192-199, mar/2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art15\\_25.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art15_25.pdf)>. Acesso em: [21.abr.2018](#).

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.jul.2018

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

GODOY, A. S., Pesquisa qualitativa tipos fundamentais, Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GOFFMAN, E. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada, Rio de Janeiro, Editora LTC, 1988. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>>. Acesso em: 13.jun.2018.

GÖTTES, 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, 1995.

HAUBEN, H., COUCHEIR, M., SPOOREN, J., McANANEY, D. et DELFOSSE, C. (2012). Assessing the impact of European governments' austerity plans on the rights of people with disabilities. European Report (p. 19-24). European Foundation Centre. Disponível em: <[http://www.learnabilit.eu/epr15/images/EPR/documents/projects/EFC\\_Crisis%20impact%20on%20PWD/Full-European-Report-Final-Published.pdf](http://www.learnabilit.eu/epr15/images/EPR/documents/projects/EFC_Crisis%20impact%20on%20PWD/Full-European-Report-Final-Published.pdf)>. Acesso em: 13.abr.2019.

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 2000 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/>>. Acesso em: 10.mar.2018.

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

INEP. Censo da Educação Superior 2016. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/apresentacao/2016/apresentacao\\_censo\\_educacao\\_superior.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf)>. Acesso em: 16.dez.2018.

LIRA-JÚNIOR, Fernando César Rocha. Contribuições do estágio curricular supervisionado na formação do docente de geografia. Geosaberes: revista de estudos geoeeducacionais, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 48 - 64, abr. 2017. ISSN 2178-0463. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/538>>. Acesso em: 28.abr.2018.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneity and heterogeneity on education systems in Argentine, Brazil, Chile and Mexico. Cad. Pesqui., São Paulo, v.36, n. 129, 2006. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0936129.pdf>>. Acesso em: 21.abr.2018.

LIMA, Thiago Ivanildo de; SIQUEIRA-JÚNIOR, João Otávio Marianni. 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.

LOPES, S. A. Educação Básica Revista. Adaptação curricular: O que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la?, vol. 3, n. 1, pp. 3-28, 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986

MAGALHÃES, Erika Barreto. 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.

MAZZOTTA, M. J. da S. Educação Especial no Brasil : história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2001..

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

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

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

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

MOREIRA, A. F. B. Currículo: conhecimento e cultura sobre a qualidade na educação básica. In BRASIL. Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o futuro. Ano XIX – Nº 1, 2009. P. 4-7.

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. (2009). Conceito de Minorias e discriminação. Revista USCS, 10(17), 141-156. Disponível em: <[http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_direito/article/view/888](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_direito/article/view/888)>. Acesso em: 07.out.2018.

MORGADO, L. A. S. Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência em instituições privadas do ensino superior brasileiro. Dissertação de Mestrado. PPGEs/UFSCar, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9912/MORGADO\\_Liz\\_Amaral\\_Saraiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9912/MORGADO_Liz_Amaral_Saraiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 11.out.2018.

OCDE. (2010). Sickness, disability and work. Breaking the barriers. Paris : OCDE.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Fundepe, 2008.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 31.mar.2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos direitos das pessoas deficientes. New York, 1975. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](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 dezembro de 2006. Disponível em <[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convenc\\_aopessoacomdeficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convenc_aopessoacomdeficiencia.pdf)>. Acesso em: 03.jul.2018.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. Cadernos de Pesquisa, 37 (131), São Paulo: Autores Associados, pp. 371-398. 2007.

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." Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (2005): 16-19.

RATTO, Ana Lúcia Silva. 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>>.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmiria Carolina. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. RAM, Rev. Adm. Mackenzie, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-75, Apr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712012000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 21.abr.2019.

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. (1993). The inclusion revolution. Research Bulletin, 11. Bloomington, IN: Center for Evaluation, Development and Research.

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, L. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. In BRASIL. Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o futuro. Ano XIX – Nº 1, 2009. P. 10-14.

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

SAVIANI, Dermeval. 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.mar.2018.

SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SILVEIRA, T. E. G. D. T., Métodos de pesquisa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS Editora, 2009.

SILVEIRA, Rogério Braga. 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.

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, José Moreira de; CARNEIRO, Ricardo. Universalismo e focalização na política de atenção à pessoa com deficiência. Saude soc., São Paulo , v. 16, n. 3, p. 69-84, Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v16n3/07.pdf>>. Acesso em: 18.dez.2018.

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.

TANNÚS-VALADÃO, G; MENDES, E.G. Políticas Educacionais Brasileiras sobre o AEE. Journal of research in Special Educational Needs. V.16, n.S1, p.860-864. 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12226/epdf>>. Acesso em: 10.out.2018.

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.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama\\_introducao.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm)>. Acesso em: 25.mai.2018.

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](http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc)>. Acesso em: 10.mar.2018.

UNESCO. Declaração de Sundberg. Terremolinos, 1981.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VALDÉS, M. T. M. (Org.). A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil. Fortaleza: UECE, 2006. Disponível em: <[http://sid.usal.es/docs/F8/FDO12676/integracion\\_educacion\\_superior\\_brasil.pdf](http://sid.usal.es/docs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf)>. Acesso em: 13.jun.2018.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

YOSHIOKA, Clarice. Estágio no ensino superior: uma questão social. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região, Campinas, SP, n. 27, p. 235-245, jul./dez. 2005.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ESTÁGIO CURRICULAR

**Pesquisador:** Leonardo Santos Amâncio Cabral

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 96207018.0.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.997.423

#### Apresentação do Projeto:

Tendo em vista as grandes discussões sobre o ingresso da pessoa com deficiência no Ensino Superior e sabendo que a questão do Estágio Curricular, transversalmente com a de formação profissional e currículo, é importante, a presente pesquisa tem como objetivo: Identificar elementos inerentes à acessibilidade no âmbito das experiências de estudantes universitários com deficiência em estágios curriculares previstos em cursos de graduação e pós-graduação de todas as áreas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que terá como participantes estudantes ou ex-estudantes de Instituições públicas ou privadas do Ensino Superior, com deficiência e que estão ou já estiveram na posição de estagiário. O projeto de pesquisa será enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa dos Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, e, os participantes receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para coleta de dados será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada. Os dados coletados por meio das entrevistas serão qualitativos e analisados usando técnicas de análise de conteúdo, em que as falas dos participantes serão categorizadas em unidades. Espera-se com a presente pesquisa verificar as experiências de estudantes com deficiência e, então, categorizá-las, buscando identificar a existência ou não entre relatos. Além disso, presume-se que, com esta pesquisa, seja possível fomentar a atenção para as práticas previstas no Estágio Curricular.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.997.423

**Objetivo da Pesquisa:**

Identificar elementos inerentes à acessibilidade no âmbito das experiências de estudantes universitários com deficiência em estágios curriculares previstos em cursos de graduação e pós-graduação de todas as áreas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e benefícios estão adequados ao projeto.

**Riscos:**

Como riscos, a pesquisa poderá apresentar a algum participante sentir desconforto em relação ao conteúdo

**Riscos:**

Como riscos, a pesquisa poderá apresentar a algum participante sentir desconforto em relação ao conteúdo do roteiro de entrevista semiestruturado e contexto. Vale ressaltar que, para eliminar ou reduzir os riscos, garantiremos que: as respostas sejam confidenciais; o questionário não seja identificado 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; haja garantia de sigilo; a participação seja voluntária; a situação de vulnerabilidade, quando houver, seja considerada.

**Benefícios:**

Como benefícios, a pesquisa permitirá que estudantes e/ou ex-estudantes universitários com deficiência expressem sobre suas experiências em Estágios Curriculares das diversas áreas do conhecimento, contribuindo com a comunidade acadêmica e científica com elementos que fomentem discussões sobre o tema investigado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O termo (TCLE) é apresentado e contém todas as informações necessárias.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 2.997.423

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1177463.pdf	09/10/2018 17:24:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_OUTUBRO_2018.pdf	09/10/2018 17:21:45	Leonardo Santos Amâncio Cabral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEoutubro.pdf	09/10/2018 17:12:40	Leonardo Santos Amâncio Cabral	Aceito
Folha de Rosto	Plataforma_Brasil_Folha_de_Rosto_Projeto_Andre.pdf	13/07/2018 09:33:47	Leonardo Santos Amâncio Cabral	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 02 de Novembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**

**APÊNDICE A** – Estágio e atividades práticas da UFSCar – Ciências Biológicas e da Saúde

<b>Curso</b>	<b>Semestre que inicia estágio ou atividades práticas</b>	<b>Duração do curso (semestres)</b>	<b>Possíveis locais para estágio</b>	<b>O estágio é obrigatório para a conclusão do curso?</b>
<b>Biotecnologia</b> (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	7	8	"indústrias, laboratórios privados, institutos ou laboratórios de pesquisa da UFSCar ou de outras Universidades".	Obrigatório
<b>Ciências biológicas</b> (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	7	8	?????	O Projeto Pedagógico do curso não fornece informações suficientes sobre
<b>Fisioterapia</b> (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	7	8	"empresas e escolas, Unidades de Saúde da Família (USF), Unidade Saúde Escola da UFSCar (USE), Hospitais conveniados, clubes conveniados e outras instituições conveniadas à UFSCar".	Obrigatório
<b>Gerontologia</b> (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 UFSCar".	?????

<b>Gestão e análise ambiental</b>  (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	7	8	?????	Optativo (?)
<b>Medicina</b>  (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 B** – Estágio e atividades práticas da UFSCar – Ciências Humanas

<b>Curso</b>	<b>Semestre que inicia estágio ou atividades práticas</b>	<b>Duração do curso (semestres)</b>	<b>Possíveis locais para estágio</b>	<b>O estágio é obrigatório para a conclusão do curso?</b>
<b>Biblioteconomia e Ciência da Informação</b>  (Bacharelado, Noturno)	3	8	Bibliotecas universitárias das universidades públicas (USP, UNESP e a própria BCo da UFSCar) 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
<b>Ciências Sociais</b>  (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”.		
<b>Filosofia</b> (Bacharelado)	Não possui estágio			
<b>Filosofia</b> (Licenciatura, Noturno)	5	9	“Escolas Públicas ou Privadas de Ensino Médio”.	O Projeto Pedagógico do curso não fornece informações suficientes sobre
<b>Imagem e som</b> (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 hiperídia; 4) Empresas de distribuição e exibição na área do audiovisual; 5) Instituições de pesquisa e preservação do acervo audiovisual; 6) Setores do audiovisual e hiperídia em Instituição públicas que desenvolvam projetos de pesquisa ou extensão” e outros	Obrigatório

<b>Música</b> (Licenciatura, Integral (matutino & vespertino))	7	8	Escolas do ensino fundamental, preferencialmente em escolas da rede pública de ensino	Obrigatório
<b>Pedagogia</b> (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
<b>Psicologia</b> (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	7	10	Na comunidade, via projetos de intervenção	O Projeto Pedagógico do curso não fornece informações suficientes sobre
<b>Tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais</b> (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 C** – Estágio e atividades práticas da UFSCar – Ciências Exatas e de Tecnologia

<b>Curso</b>	<b>Semestre que inicia estágio ou atividades práticas</b>	<b>Duração do curso (semestres)</b>	<b>Possíveis locais para estágio</b>	<b>O estágio é obrigatório para a conclusão do curso?</b>
<b>Ciências da computação</b>  (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".
<b>Engenharia civil</b>  (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino))	10	10	Empresas	Obrigatório
<b>Física</b>  (Licenciatura, Noturno)	9	10	Escolas	O Projeto Pedagógico do curso não fornece informações suficientes sobre
<b>Física</b>  (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

<p><b>Engenharia de materiais</b></p> <p>(Bacharelado, Integral (matutino &amp; vespertino))</p>	9	10	Empresas	<p>"Para o aluno obter o Grau de Engenheiro de Materiais ele deverá cumprir o mínimo de 266 créditos distribuídos da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir integralmente as disciplinas do Núcleo Básico 124 créditos</li> <li>- Cumprir integralmente as disciplinas do Núcleo Profissionalizante 62 créditos</li> <li>- Optar por uma ênfase (Materiais Cerâmicos, Poliméricos ou Metálicos) e cursar integralmente as disciplinas obrigatórias da ênfase escolhida".</li> </ul>
<p><b>Engenharia elétrica</b></p> <p>(Bacharelado, Integral (matutino &amp; vespertino))</p>	9	10	<p>"Serão consideradas, preferencialmente, as seguintes áreas para o desenvolvimento do Estágio Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Automação Industrial: Máquinas Ferramentas; Instrumentação. Outros campos a serem aprovados pelo Conselho de Coordenação de Curso;</li> <li>· Comunicações: Telefonia; Telecomunicações; Redes de Comunicações e Dados; outros campos a serem aprovados pelo</li> </ul>	Obrigatório

			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.	
<b>Engenharia física</b> (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino)	9	10	"O Estágio Curricular deve ser desenvolvido nas áreas de conhecimento no âmbito da Engenharia Física".	Obrigatório
<b>Engenharia química</b> (Bacharelado, Integral (matutino & vespertino)	9	10	"indústrias, empresas de consultoria, institutos de pesquisa ou universidades".	Obrigatório
<b>Estatística</b> (Bacharelado)	Não possui estágio			
<b>Matemática</b> (Bacharelado)	Não possui estágio			
<b>Matemática</b>	5	8	"O estágio não obrigatório incluirá, além das escolas de Educação Básica, institutos de	Optativo

(Licenciatura, Noturno ou Integral (matutino & vespertino))			pesquisas, laboratórios de pesquisas, fundações, autarquias, cooperativas e empresas privadas".	
<b>Química</b> (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
<b>Química</b> (Licenciatura, Noturno)	8	10	Escolas	Obrigatório

Legenda: ????? e/ou (?) = Sem informações no PPP do curso.

## APÊNDICE D – 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](mailto:prof.leonardocabral@gmail.com)

---

André Henrique de Lima  
(estudante da graduação e pesquisador do estudo)  
Fone: (16) 99209-9521, e-mail: [andrehdelima@gmail.com](mailto:andrehdelima@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](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

Local e data \_\_\_\_\_  
Nome do participante da pesquisa \_\_\_\_\_  
Número e tipo do documento de identificação \_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa \_\_\_\_\_

(2/2)

## APÊNDICE E – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da \_\_\_\_\_, informo que o projeto de pesquisa intitulado “PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ESTÁGIO CURRICULAR” apresentado pelo pesquisador André Henrique de Lima, que tem como objetivo principal 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, foi analisado e, considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, autoriza-se a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

#### Dados do Responsável Legal Pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

E-mail (se possuir): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(representante legal)

## APÊNDICE F – 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:**

## **ANEXO A – RELATÓRIO PARCIAL DO PROJETO “TECNOLOGIAS, RECURSOS HUMANOS, ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA”**

### **RELATÓRIO PARCIAL REFERENTE AO EDITAL ProPq 001/2018 PIBIC, PIBIC-Af, PIBITI e ICT sem remuneração: SELEÇÃO 2018 – 2019 ANEXO IV**

O desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica intitulada “Tecnologias, recursos humanos, orientação acadêmica e profissional de universitários com deficiência”, entre 1º de Agosto e 31 de Dezembro de 2018 (Período Parcial) teve como principais elementos, a serem destacados: a) Participação em todas as reuniões ordinárias e extraordinárias do GP-IDEA; b) Elaboração e adequações do projeto, alterando-se o título para “Estágio curricular e pessoas com deficiência”; c) submissão e aprovação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (aprovação em 02 de novembro de 2018). CAAE: 96207018.0.0000.5504 – Número do Parecer: 2.997.423; d) desenvolvimento do estudo no que tange a fundamentação teórica e método, com base em: diplomas legais (leis, decretos, portarias, resoluções); políticas e documentos orientadores institucionais (Planos de Desenvolvimento Institucional, Matrizes Curriculares, Projetos Pedagógicos de Curso), nacionais e internacionais; artigos científicos publicados em periódicos qualificados; livros; capítulos de livros; e) contato com os possíveis participantes da pesquisa: em apenas um mês desde a aprovação do CEP, já conseguimos ter o aceite do desenvolvimento da pesquisa no âmbito do Departamento de um curso de ciências biológicas, inclusive com aprovação em Conselho do curso de ciências biológicas em 28 de Novembro de 2018, para o planejamento do desenvolvimento da pesquisa colaborativa em 2019, junto aos estudantes com deficiência desse curso, de seus pares e, também, docentes.

- Produção técnica e científica do bolsista no período: a) Enquanto monitor, compôs a Comissão organizadora do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial; b) Publicou, em novembro de 2018, os resultados parciais de sua pesquisa, no CoPICT da UFSCar; c) Atuou como integrante do Projeto de Pesquisa do Universal CNPq “JobSkills: tecnologia de apoio para o acesso de estudantes universitários com deficiências no mercado de trabalho”; d) Desenvolveu atividades extracurriculares (PIDID, voluntariamente); e) Apresentou, na XIII Semana da Educação Especial, o pôster de título “Orientação e mobilidade de surdocegos” f) No evento dito anteriormente, participou, também, do minicurso intitulado “Jogos e brincadeiras na educação especial”;

- Auto avaliação sobre o desempenho técnico e científico no período: A assiduidade e o compromisso foram notórios ao buscar refinar a pesquisa afiliada ao PIBIC, principalmente pelo envolvimento cooperativo com o orientador e com a equipe multidisciplinar do GP-IDEA, além da dedicação e motivação durante o processo. Assim, cumpriu prazos combinados e aprimorou as frentes de trabalho propostas.

Sob responsabilidade do orientador(a):

- O bolsista André Henrique de Lima, cadastrado no grupo de pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6381390531623415](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6381390531623415)) apresenta exemplar comprometimento, dedicação, assiduidade em todo o desenvolvimento do projeto, além de cooperar com todos do Grupo de Pesquisa e atuação em atividades acadêmico-científicas, por meio de publicação em anais de eventos e em comissões organizadoras de congressos reconhecidos em âmbito nacional, na área da Educação Especial.

**ANEXO B – PROJETO AUTORIZADO PELA 126ª REUNIÃO DO  
DEPARTAMENTO DO CURSO DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS, COM ANÁLISE E DISCUSSÃO DO TCLE**

Em qua, 13 de mar de 2019 às 07:39, (nome e e-mail da Coordenadoria) 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/SAADE), 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,

(Coordenadoria)  
CCN UFSCar - Coordenação  
(número de telefone para contato)