



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: PERÍODO DE 2012 A 2016.**

VANDERLIZE SIMONE DALGALO

CASCADEL - PR
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: PERÍODO DE 2012 A 2016.**

VANDERLIZE SIMONE DALGALO

CASCAVEL - PR
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: PERÍODO DE 2012 A 2016.**

VANDERLIZE SIMONE DALGALO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Malacarne

CASCADEL - PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

DALGALO, VANDERLIZE SIMONE
A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERÍODO DE 2012 A 2016. / VANDERLIZE
SIMONE DALGALO; orientador(a), VILMAR MALACARNE , 2018.
179 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2018.

1. Ensino Superior, . 2. Adaptações e Flexibilizações
Curriculares, . 3. Atendimento Educacional Especializado..
I. MALACARNE , VILMAR. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78660337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



VANDERLIZE SIMONE DALGALO

A prática docente nos cursos de graduação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial: período de 2012 a 2016

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Vilmar Malacarne

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Neri Nonato Ribeiro Mori

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 18 de maio de 2018

Rafaely Dalgalo Zorek, minha filha, dedico esse trabalho a você, pelos inúmeros momentos de ausência e pelo constante apoio para que eu conseguisse finalizar mais essa etapa da minha formação profissional.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento inicial é para Deus, por essa conquista em minha vida.

Um trabalho como este não se faz sozinho e, ao longo dos últimos dois anos, inúmeras pessoas contribuíram para que esse Mestrado fosse possível e se concluísse. A todos, os meus sinceros agradecimentos:

No entanto, primeiramente, devo agradecer à minha filha, Rafaely Dalgalo Zorek, por todos os momentos em que estive ausente, ao longo desses dois anos, pois, ainda que estivesse presente no mesmo espaço físico, me fazia ausente para poder me dedicar às leituras e escrita desse trabalho. Por todas as vezes que desabei em choro e você esteve presente, pedindo para que eu não desistisse dos meus estudos, porque eu era seu exemplo de caminhada.

Aos meus pais, Valter Dalgalo e Sidoni Odila Dalgalo, que me criaram e contribuíram para que eu fosse a pessoa que sou, mesmo não entendendo o porquê da minha necessidade de sempre estudar tanto, sem compreender alguns valores, mas que me apoiaram para que eu seguisse a minha escolha de estudar.

Aos membros da banca de qualificação: Professora Dra. Jane Peruzo Iacono e ao Professor Dr. Valdecir Soligo, pela disponibilidade na leitura e pelas contribuições ao trabalho. Aos membros da Banca de defesa: Professora Dra. Jane Peruzo Iacono, ao Professor Dr. Valdecir Soligo e à Professora Nerli Nonato Ribeiro Mori: o meu muito obrigada pelas contribuições e sugestões.

Ao corpo Docente do Mestrado, pelas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa e reflexões durante as aulas.

E, não menos, o mais importante, ao professor Dr. Vilmar Malacarne, visto que, quando achei que já estava tudo perdido, ele, com sua paciência, compreensão e bom coração assumiu a tarefa de me ajudar a finalizar esse trabalho, com suas contribuições e atenção.

Minha imensa gratidão aos docentes dos cursos de Graduação pesquisados, pela disponibilidade de responder ao questionário, pela disponibilidade do seu tempo para conceder a entrevista e, principalmente, por dividir seus conhecimentos e desafios em relação à inclusão dos acadêmicos com deficiência e necessidades especiais.

E também o meu agradecimento especial aos acadêmicos que de maneira direta ou indireta me proporcionaram o conhecimento a partir dos atendimentos educacionais especializados realizados no decorrer da trajetória profissional e enquanto acadêmica do Mestrado em Educação, pois me permitiram conhecer um pouco mais sobre cada indivíduo e seus desafios enquanto acadêmicos da Unioeste. E me sinto privilegiada em poder ter trabalho junto com vocês, pois o conhecimento adquirido foi e será de imensa importância para mim, pessoal e profissionalmente. Eternamente grata a cada acadêmico.

Às minhas amigas, Maricélia Aparecida Nuremberg, Erica da Costa e Claudia Alexandra Viana, uma vez que, por inúmeras vezes, pensei em desistir de tudo; no entanto, elas me apoiaram e incentivaram a seguir em frente.

Ao Programa de Educação Especial, principalmente à coordenadora, Professora Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck, que soube me entender nos momentos de angústias e me apoiar; agradeço, ainda, aos meus colegas de trabalho, pela compreensão nas trocas de horários de atendimentos com os acadêmicos, para que eu frequentasse as disciplinas do curso.

Aos meus colegas de turma do Mestrado em Educação, pelas leituras, discussões, incentivos.

E a todos os meus amigos, colegas e conhecidos que, de uma forma ou outra, me apoiaram nessa caminhada de dois anos de muito estudo e leituras: o meu muito obrigada.

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já tem a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares.*

*É o tempo da travessia:
e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.*

Fernando Pessoa

DALGALO, Vanderlize Simone. **A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERÍODO DE 2012 A 2016.** Cascavel – PR. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de investigação os cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, localizada no município de Cascavel, Paraná. Tendo em vista o avanço das pessoas com deficiências ou necessidades especiais no acesso ao Ensino Superior e destacando o papel das universidades no contexto social e na formação desses sujeitos, a fim de integrá-los cada vez mais a sociedade, uma indagação central perpassou pelo objeto de estudo, gerando o questionamento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Unioeste para atender à demanda de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, que estão chegando até esse nível de ensino. O objetivo consiste em identificar, a partir da prática pedagógica dos docentes, se estão realizando adaptações e flexibilizações curriculares nas suas metodologias e nos instrumentos avaliativos. A metodologia utilizada foi de pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. Foi desenvolvida tendo como base referências bibliográficas, documentais e pesquisa de campo, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas, com referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, como suporte para compreender o processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no campo educacional: professor e aluno. As análises e resultados foram embasados na análise de conteúdo de Bardin, em duas categorias: metodologia e instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes nos cursos de graduação pesquisados. Os resultados encontrados revelam que a Unioeste está realizando as adaptações e flexibilizações curriculares, a partir das metodologias, dos instrumentos avaliativos, bem como do suporte dado pelo Programa de Educação Especial - PEE, com orientações e subsídios de materiais pedagógicos. Com este estudo, aponta-se ainda que há a necessidade de continuar a estudar e pesquisar sobre essa temática, que é recente e importante no contexto do Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior, Adaptações e Flexibilizações Curriculares, Atendimento Educacional Especializado.

DALGALO, Vanderlize Simone. **THE TEACHER PRACTICE IN THE GRADUATION COURSES OF THE STATE UNIVERSITY OF THE WEST OF PARANÁ, IN THE CONTEXT OF SPECIAL EDUCATION: PERIOD OF 2012 TO 2016.** Cascavel - PR. 2018. 179 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: Teacher Training and Teaching and Learning Processes, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2018.

Abstract

This research had as object of research the graduate programs of the State University of West Paraná – Unioeste, located in the municipality of Cascavel, Paraná. With a view to the advancement of people with disabilities or special needs in access to Higher Education and highlighting the role of universities in the social context and in the formation of these subjects, in order to integrate, increasingly the society, a central question crossed by the object of study, generating the questioning about the pedagogical practices developed by Unioeste teachers to meet the demand of academics with disabilities or special needs, who are coming up to this level of education. The objective is to identify, from the pedagogical practice of the teachers, if they are making adaptations and curricular flexibility in their methodologies and in the assessment instruments. The methodology used was descriptive, in a qualitative approach. It was developed, based on bibliographical references, documentaries and field research, using questionnaires and semi-structured interviews, with theoretical framework of the Historic-Cultural Psychology, as a support to understand the process of teaching and learning of the subjects involved in the educational field: teacher and student. The analyzes and results were based on content's analysis of Bardin, in two categories: methodology and assessment instruments used by teachers in researched graduation courses. The results show that the Unioeste is carrying out the curricular adaptations and flexibilities. based on the methodologies, assessment instruments as well as the support provided by the Special Education Program (PEE), with guidelines and pedagogical materials subsidies. With this study, we also pointed out that there is a need to continue to study and research on this subject, which is recent and important in the context of Higher Education.

Keywords: Higher Education, Curricular Adaptations and Flexibilities, Specialized Educational Assistance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Total de Cursos e Turmas de Graduação e Pós-Graduação – 2012 a 2016	76
Quadro 2: Número de Docentes da Unioeste: 2012-2016	77
Quadro 3: Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	78
Quadro 4: Curso e identificação da deficiência ou necessidades especiais dos acadêmicos.	108
Quadro 5: Relação de cursos e o total de disciplinas no período de 2012 a 2016.	111
Quadro 6: Relação dos cursos, disciplinas e quantidade de docentes por ano letivo.	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relação da quantidade de questionários respondidos e não respondidos	113
Gráfico 2: Gráfico 2: Número de professores que realizaram ou não adaptações e flexibilizações curriculares na sua prática docente (2012 a 2016).	114

LISTA DE SIGLAS

- AEE-** Atendimento Educacional Especializado
- AMOP-** Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
- ASSOESTE-** Associação Educacional do Oeste
- CENESP -** Centro Nacional de Educação Especial
- DOSVOX-** Sistema Computacional, baseado no uso intensivo de síntese de voz
- ECA -** Estatuto da Criança e do Adolescente
- FACIMAR-** Faculdade Municipal de Marechal Cândido do Rondon
- FACITOL-** Faculdade Municipal de Toledo
- FACIVEL-** Faculdade Municipal de Francisco Beltrão
- FECIVEL-** Faculdade Municipal de Cascavel
- IES -** Instituições de Ensino Superior
- INES-** Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LBI-** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
- LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras-** Língua Brasileira de Sinais
- MEC-** Ministério da Educação
- NEE-** Necessidades Educacionais Especiais
- NVDA-** Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho
- ONU-** Organização Das Nações Unidas
- PCNs-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEE-** Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais
- PDE-** Programa de Desenvolvimento Educacional
- PHC-** Psicologia Histórico-Cultural
- PLANESP-** Plano Nacional de Educação Especial
- PND-** Plano Nacional de Desenvolvimento
- PNE-** Plano Nacional de Educação
- PSEC -** Plano Setorial de Educação e Cultura
- PROEXT-** Programa de Extensão Universitária
- SECAD -** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE - Secretaria de Educação Especial (1986)

SESU - Secretaria de Educação Superior

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

INTRODUÇÃO

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(João Guimarães Rosa)

Esse trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Cascavel, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Destaca-se como seu escopo a investigação da didática¹ das adaptações e flexibilizações² curriculares realizadas pelos docentes dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, localizada no município de Cascavel, Paraná, nos cursos em que há acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais³, matriculados no período de 2012 a 2016.

O problema investigado partiu de um conjunto de questionamentos que circundam a realidade da Unioeste, no entanto com destaque o campus de Cascavel. A problemática em análise dessa pesquisa é a seguinte: quais e como são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Unioeste para atender à demanda de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, que estão chegando até esse nível de ensino?

¹Comenius (1996) enfatiza que a didática é um ramo da ciência pedagógica e tem como foco o ensino e a prática de métodos e técnicas, que possibilitam que o aluno aprenda por meio de um professor, ou seja, o seu significado: “arte de ensinar” (COMENIUS, 1996, p. 12). Libâneo (1994) define a didática como uma teoria de ensino, sendo que a ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer a relação entre ensino e aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 26).

²Os conceitos utilizados nessa pesquisa de adaptação/flexibilização curriculares não se referem ao processo de facilitação aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, mas sim de promover as modificações necessárias na metodologia, didática e instrumentos avaliativos dos docentes.

³Segundo a Deliberação nº02/03 – CEE, a terminologia “necessidades educacionais especiais” deve ser utilizada para referir-se às crianças e jovens, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Assim, a terminologia Necessidades Educacionais Especiais pode ser atribuída a diferentes grupos de educandos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar. Está associada, portanto, às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas às deficiências (PARANÁ, 2003).

Parte-se do contexto de análise e questionamento: Como os docentes estão trabalhando com os conteúdos que fazem parte do currículo e de que adaptações e flexibilizações curriculares fazem uso para garantir o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais? Como estão sendo realizadas as adaptações e flexibilizações curriculares no processo de formação acadêmica dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais no contexto do Ensino Superior? Qual o suporte que a Unioeste está disponibilizando para esses acadêmicos? Quais adaptações ou flexibilizações curriculares que foram realizadas no período 2012 a 2016? Como estão sendo atendidas as necessidades especiais de cada acadêmico? E, por fim, está sendo disponibilizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE para esses acadêmicos?

A opção por investigar tal problemática surgiu a partir do trabalho realizado na Unioeste, no Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE, no qual iniciou-se as atividades no ano de 2011, como bolsista do Projeto de Extensão MEC/PROEXT 2010⁴, na função de adaptação de material digitalizado formato pdf ou impresso para o formato txt, que possibilita a leitura pelos softwares de acessibilidade DOSVOX ou NVDA para os acadêmicos cegos e com baixa visão.

No início do ano 2012, houve a oportunidade de que assumisse o cargo de estagiária, no mesmo setor, quando as responsabilidades aumentaram, levou-se, assim, a participar de um grupo de estudos referente à Educação Especial e Vigotski⁵, além de também desenvolver projetos de extensão junto com a coordenação do PEE.

No ano de 2014, houve a oportunidade de a pesquisadora assumir o cargo de Técnico de Assuntos Educacionais, com a função de Transcritora/Ledora na mesma instituição, sendo a primeira profissional da Instituição a desenvolver essa função. Nesse contexto, desempenhava o papel de apoiar diretamente os acadêmicos em

⁴ Programa de Extensão Universitária - MEC/PROEXT, realizado pelo PEE, que gerou a formação de grupos de estudo de professores sobre a Educação Especial (TURECK et al, 2016). O PROEXT 2010 – MEC/SESu é um instrumento que abrangeu programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na inclusão social, visando aprofundar ações políticas que vinham fortalecer a institucionalização da extensão, no âmbito das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. EDITAL Nº 05 - PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROEXT 2010 – MEC/SESu (sigproj1.mec.gov.br/edital_blank.php?id=308).

⁵Nos referências existentes, encontra-se a escrita do nome Vigotski de formas variadas, a saber: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotskji. Na escrita deste trabalho, será utilizada a grafia Vigotski, com dois is, exceto quando as grafias das referências bibliográficas forem diferentes.

sala de aula, com a finalidade de transcrever as aulas e apoiá-los de forma individualizada, em horários extraclasse. Inicialmente, esse trabalho foi realizado com um acadêmico surdo e, posteriormente, com outros acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, os quais necessitavam de adaptações ou flexibilizações curriculares para lhes garantir a aprendizagem e sua inclusão. Apesar de todo o conjunto de atividades realizado e de reconhecer sua importância para a área da Educação Especial, percebe-se que esses atendimentos não estavam sendo registrados ou divulgados no âmbito acadêmico de pesquisas, como uma forma de destacar e ampliar o atendimento às necessidades e especificidades desse público da Educação Especial. É nesse contexto que surgiram as perguntas de pesquisa.

Para desenvolvê-las buscou-se o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, destacando o pensamento de Lev S. Vigotski, no que se refere à Educação Especial, e em outros autores, os quais propiciaram continuidade às suas pesquisas e escritos, além de produções científicas, tais como dissertações, teses, periódicos e obras completas.

A busca de suporte teórico na Psicologia Histórico-Cultural (PHC) justificou-se pelas possibilidades de compreensão do processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no campo educacional: professor e aluno. O uso da Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico, no desenvolvimento dessa pesquisa, justifica-se, também, por ser uma teoria que oferece suporte para minimizar os efeitos da visão tradicionalmente focada nas limitações, quando se valoriza somente o defeito e as consequências dele, ao se tratar de pessoas com deficiência. De acordo com Vigotski (1997), esses sujeitos têm capacidade para ser inseridos na sociedade, no mercado de trabalho, no contexto educacional, com plenas condições de apropriação de novos conhecimentos.

O autor aborda as regularidades psicológicas como elementos do desenvolvimento humano, seja em se tratando de pessoas com deficiência ou não, demonstrando que esse processo de desenvolvimento é o mesmo em todas as pessoas. As regularidades psicológicas do desenvolvimento são constituídas pelas unidades: Natural e Social; Desenvolvimento e Aprendizagem; Intelecto e Afeto e Zona/Nível Real e Proximal.

Vigotski (1997), autor principal da Psicologia Histórico-Cultural, aborda várias questões no estudo a respeito da pessoa com deficiência: a) Concepção de

deficiência, classificada em deficiência primária (o próprio defeito) e deficiência secundária (vista como consequência social do defeito); b) Processo de compensação e supercompensação social do defeito; c) A educação da pessoa com deficiência.

Dessa maneira, entende-se que a prática pedagógica do professor deve estar pautada numa concepção teórica, a qual ofereça sustentação ao trabalho pedagógico realizado, quer seja desenvolvido na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Superior.

Na esteira dessa problemática, este trabalho está organizado em seis capítulos, na perspectiva de responder as inquietações que circundam a questão das adaptações e flexibilizações curriculares no contexto do Ensino Superior, com acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais.

O primeiro capítulo evidencia as legislações que referendam a Educação Especial em sua trajetória histórica nacional e internacionalmente, com foco no Ensino Superior. No entanto, não se pode deixar de pautar a educação no contexto mais amplo, visto que as legislações específicas do nível superior, até o presente momento, ainda não foram criadas, com especificidades quanto ao atendimento a esse nível de ensino. São referenciais para esse capítulo Leis, Decretos, Normativas, Avisos Circulares, Declarações Internacionais, Resoluções, Notas Técnicas, Portarias e autores que se debruçam sobre essa temática, como Bueno (1993; 2011), Maciel (2000), Atique e Zaher (2006), Jannuzzi (2012), entre outros.

O segundo capítulo apresenta os conceitos de Adaptações e Flexibilizações Curriculares, Currículo e Atendimento Educacional Especializado, norteados em autores como Glat e Oliveira (2003), Iacono (2003), Porto, Marquezine, Tanaka (2013), Sumi e Iacono (2010), dentre outros.

A pesquisa buscou compreender e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes dos cursos de graduação da Unioeste, em que há acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, matriculados, a fim de verificar como, por que, para quais sujeitos estão sendo feitas e se realmente estão contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem. As adaptações curriculares são possibilidades educacionais para se atuar junto às dificuldades dos acadêmicos, no sentido de adaptar os elementos do currículo, quais sejam: objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação, de maneira que se tornem adequados às

necessidades e especificidades dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais (GLAT e OLIVEIRA, 2003).

O terceiro capítulo aborda a criação e fundação da Unioeste e, conseqüentemente, a trajetória da Educação Especial, elencando seus marcos importantes, destacando a importância da criação do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE, com sua trajetória e ampliação dos atendimentos para garantir o Atendimento Educacional Especializado – AEE, no âmbito do Ensino Superior. Tal programa se modifica e se reorganiza para garantir as adaptações ou flexibilizações curriculares no processo de formação dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais.

No quarto capítulo, disserta-se sobre o referencial teórico, pautado em Vigotski e o quinto capítulo descreve os caminhos metodológicos com alguns subitens como caracterização da pesquisa, participantes, procedimentos para a coleta dos dados e como foi realizada a análise dos dados.

O sexto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa, pautados na análise de conteúdo de Bardin (2011), contextualizados com os conceitos definidos no segundo capítulo, visando à identificação das adaptações e flexibilizações curriculares realizadas nesse contexto educacional de formação de profissionais; paralelamente, discutem-se os resultados obtidos frente ao objeto da pesquisa, sobre a adaptação/flexibilização curricular no Ensino Superior, mais precisamente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no campus de Cascavel, no período de 2012 a 2016.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, encontram-se descritos os marcos históricos mais relevantes para a trajetória da Educação Especial, com destaque para as legislações que asseguram o direito à educação das Pessoas com Deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE)⁶, inseridas em todos os níveis de ensino. Num primeiro momento, explica-se sucintamente a Educação Especial no contexto geral, tanto no âmbito internacional como nacional. Num segundo momento, o mais importante, considerando-se o objeto de estudo do trabalho, são trazidos para a discussão pontos relevantes dessa temática, em relação ao Ensino Superior.

1.1 Educação Especial no Brasil: História e Legislação

No final do século XX, o Brasil estava longe da universalização da educação; conforme preconizado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), algumas pessoas com deficiência passaram a ser inseridas nas escolas regulares. Ingressar e concluir o Ensino Superior ainda era uma utopia naquele contexto (BUENO, 1993; MACIEL, 2000; ATIQUE e ZAHER, 2006;). Assim, as pessoas com deficiência ou necessidades especiais eram atendidas isoladamente ou, pode se dizer, aprisionadas, excluídas do convívio social, com diagnósticos, na maioria das vezes, de “retardados mentais”⁷, sendo consideradas, dessa maneira, incapazes de aprender.

Buscando amparo legal, foram encontrados inúmeros documentos tanto internacionais como nacionais, os quais se referem às pessoas com deficiência ou necessidades especiais no campo educacional e social. Esses documentos orientam, recomendam e especificam as formas de tratamento a serem dispensadas

⁶De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no Art. 5º, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001c).

⁷ Terminologia adotada, na época em questão, em relação às pessoas com deficiência intelectual.

a esses sujeitos, em toda sua formação social e educacional. Documentos tais como: Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), as Leis nº 4.024/1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996 (BRASIL, 1961; 1971; 1996b), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2001c; 2009b) e os Decretos nº 3.956/2001, nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011 (BRASIL, 2001a; 2008a; 2011b), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001a), entre outros documentos que abordam/tratam sobre a educação e as pessoas com deficiência.

A Educação Especial teve início no Brasil, com o Decreto Imperial nº428, de 12 de setembro de 1854, quando, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundado o que seria o primeiro local de atendimento às pessoas cegas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nome que mudou para Instituto Nacional dos Cegos, em 1890. Esse local foi criado a partir do interesse do cego Álvares de Azevedo, o qual estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, sendo que ficou impressionado com a falta de amparo aos cegos no Brasil. Também apoiou essa iniciativa o médico do Imperador, Dr. José Francisco Sigaud, que era pai de uma menina cega; ainda, o Conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que também fez parte dessa iniciativa, visto que todos encaminharam um projeto para a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Atualmente, denomina-se Instituto Benjamin Constant (BUENO, 1993).

Em relação às pessoas surdas, alguns anos depois da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, houve a do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), que, de acordo com a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, mudou para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e, posteriormente, com a Lei nº 3198 de 6 de julho de 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (JANNUZZI, 2012, p. 12).

Segundo Jannuzzi (2012),

[...] essas instituições para deficientes foram intermediadas por vultos importantes da época, que procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas à administração pública. O atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos (Pires de Almeida apud Azevedo, 1976, p.237), numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos⁸; porém, abriram alguma possibilidade para discussão dessa educação (JANNUZZI, 2012, p. 13).

Desde o período Imperial já havia a preocupação com as pessoas com deficiência, nomenclatura que não era usada na época, mas sim “anormais físicos”, “anormais de conduta” e “anormais de inteligência” (JANNUZZI, 2012); essas pessoas eram obrigadas a estudar em escolas separadas.

Como destaca Fontes (2003), foram criados os Institutos com a finalidade de atender a essas pessoas, mesmo que precariamente. Paralelamente, pensava-se uma forma de organizar a educação dessa demanda para que não ficassem mais abandonadas (FONTES, 2003). No entanto, essas instituições não atendiam toda a demanda de alunos; somente os surdos e cegos recebiam educação nos Institutos criados no período Imperial.

Merece destaque o que houve ao ano de 1948, após a Segunda Guerra Mundial, quando 50 delegados de vários países se organizaram para a formação do corpo internacional, a fim de promover a paz e prevenir futuras guerras. Na Europa e na Ásia, cidades inteiras estavam em ruínas, com milhões de pessoas mortas, além de milhares de desabrigados vivendo em condições sub-humanas, precárias, sem lar, sem comida, em situação de sobrevivência mínima. Os objetivos da ONU foram expostos no preâmbulo da sua Carta, apresentada como proposta: “Nós, os povos das Nações Unidas, estamos determinados a salvar as gerações futuras do flagelo da guerra, que por duas vezes na nossa vida trouxe incalculável sofrimento à humanidade” (ONU, 1948).

No ano de 1948, em contexto internacional, com a preocupação já exposta pelos povos que integravam as Nações Unidas, foi promulgada a Declaração Universal de Direitos Humanos. Esse documento foi adotado e proclamado em Nova York, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, que estabeleceu, no seu preâmbulo e em seus 30 artigos, os direitos de todos os seres

⁸ Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Diretoria Geral de Estatística, Recenseamento do Brasil, 11/09/1920, vol. IV, 3ª parte, p. VI (JANNUZZI, 2012, p.13).

humanos. É considerado um marco histórico em relação aos direitos humanos, elaborado a partir da presença de diferentes representantes de ordens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, com o intuito de alcançar os direitos de todos os povos e nações do mundo.

Assim, pode-se dizer que, no Brasil, a Educação Especial estava relacionada às pessoas com deficiência visual e auditiva, de forma que seu início data do período Imperial, quando foram criados os primeiros institutos para esse fim, os quais são existentes até hoje, na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, não se pode ignorar que as pessoas com deficiência física e mental também recebiam atendimento em hospitais, asilos ou outras instituições filantrópicas, porém, não com finalidades educacionais; os cuidados eram mais de ordem essencial, visando sobrevivência, higiene pessoal, atenção médica e assistencial (JANNUZZI, 2012).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) evidenciou o direito dos “excepcionais”⁹ à educação, dentro do sistema geral de ensino. Destacou-se, no Título X, os seguintes artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Essa lei, já em 1961, enfatizava a possibilidade de todos os alunos com deficiência serem inseridos no processo educacional geral (público), destacando, também, o incentivo governamental ao sistema privado, com fins filantrópicos, de educação para esses alunos; isso colocava as premissas da Educação Inclusiva

⁹ Nomenclatura adotada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 4.024/1961. De acordo com Bueno (2011), o termo *excepcional* tem sido utilizado para designar o universo para o qual a educação especial se dirige em substituição a outros, como, por exemplo, *deficiente*, *prejudicado*, *diminuído*, a fim de minimizar a pejoratividade inerente a essas tradicionais designações, alcançando uma nomenclatura mais precisa. Essa forma de analisar o uso do termo, oriunda de estudos e publicações norte-americanos, tem se constituído praticamente como a única interpretação da utilização dessa terminologia, em relação às crianças que não se comportam dentro dos padrões esperados (BUENO, 2011, p. 35 – grifos do autor).

como algo distante dos ideais da própria lei, em relação aos alunos com deficiência ou necessidades especiais. De acordo com Meletti (2014):

[...] a ambiguidade entre o público e o privado, assim como o distanciamento da educação especial do sistema regular de ensino, sustenta o alargamento da prestação de serviços que deveriam ser públicos pelas instituições especializadas e da influência que estas passam a exercer sobre o Estado (MELETTI, 2014, p. 34).

O atendimento educacional dos alunos com deficiência permanecia de uma forma segregada, sendo prestado principalmente em instituições especializadas, privadas sem fins lucrativos, mantidas pelos familiares das pessoas que ali estavam e com subsídio público. O Estado, na forma de gestor financeiro, na forma pública e proponente das leis que geriam o país, não assumia verdadeiramente seu papel na sociedade em relação a esses cidadãos. Dessa forma, no que diz respeito à maneira como foram constituídas essas instituições, no decorrer da história da Educação Especial, Meletti (2014) afirma:

[...] foram se constituindo como referência social, como os lócus da deficiência mental em nosso país, preenchendo a lacuna deixada por um Estado que reduz os investimentos com a educação geral pública, que intensifica o incentivo à iniciativa privada e que se distancia das questões relativas à educação especial (MELETTI, 2014, p. 35)

Segundo Jannuzzi (2012), a década de 1970 pode ser destacada como um dos marcos na Educação Especial, pois, nos anos 70, ocorreram alguns acontecimentos que, por meio de discurso em defesa da normalização e da integração, evidenciaram a área da Educação Especial com às reformas educacionais.

Nessa mesma década, foram desenvolvidas várias ações em âmbito nacional para a implementação de novas diretrizes e bases para a educação básica, sendo que, em 1971, a Lei nº 5.692, da Reforma do Ensino, alterou a LDBEN de 1961 (Lei nº 4.024/61), definindo uma atenção diferenciada à Educação Especial. Essa necessidade impunha que houvesse uma política nacional referente à educação das pessoas com deficiência, de forma que não se direcionava apenas a responsabilidade ao governo federal, mas sim a todas as esferas governamentais. Ressaltou-se nessa legislação que:

Art. 9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Assim, os alunos superdotados foram contemplados de modo explícito¹⁰, visto que não se tinha referência a esses sujeitos na lei anterior, aparecendo pela primeira vez essa população de alunos numa lei nacional sobre educação. No entanto, o atendimento destinado aos alunos, previsto no artigo 9º, foi considerado de uma forma simplificada, indicando apenas tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação. Verificou-se que as readequações da legislação, para uma integração, nesse período dos anos 70 do século XX, já ressaltavam, no discurso e nas diretrizes da Educação Especial, a necessidade de espaço físico, adaptação de materiais didáticos e articulações das políticas educacionais (SILVA, 1999). Ainda no decorrer da década de 1970, com a implantação do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), o governo federal elegeu a Educação Especial como área prioritária no Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) (1972/1974), considerando a educação condição básica para o desenvolvimento autossustentado e essencial para uma sociedade democrática (BRASIL, 1971).

Na formulação desse plano governamental, relacionado com a Educação e Cultura, foram fixados alguns objetivos e estratégias para a atuação na Educação Especial, assim como a expansão das oportunidades de atendimento aos excepcionais e apoio técnico, que possibilitasse desenvolvimento dessa modalidade de educação (MAZZOTTA, 2011).

No decorrer do ano de 1973, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP¹¹), que estava ligado ao Projeto Prioritário nº 35 do

¹⁰Na LDBEN de 1961, nº 4.024, o público-alvo da educação especial restringe-se a aluno “excepcionais”; consideramos de modo explícito, visto que o uso dessa palavra não tinha ocorrido “em nenhum outro documento” até a presente data de 1961 (BRASIL, 1961).

¹¹Em 1986, pelo decreto nº 93.613, de 21 de novembro, o CENESP foi transformado, durante o mandato presidencial de José Sarney, na Secretaria de Educação Especial – SESPE, vinculada à *diretoria superior* do MEC (Brasil, 1986). [...] Em 1990, no governo de Fernando Collor, a SESPE foi extinta e as funções da antiga secretaria de educação especial são remanejadas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), conforme o decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 (Brasil, 1990). [...] Com a saída do presidente Collor, a educação especial, que desde o final de 1990 estivera a cargo da SENEB, volta a ser representada por uma secretaria específica. Na verdade, ressurgiu a secretaria de educação especial, mas agora rebatizada pela sigla SEESP (Brasil, 1992). E assim permaneceria até maio de 2011 (BEZERRA e ARAUJO, 2014, p. 104 e 105).

Plano Setorial de Educação e Cultura. Esse projeto estava vinculado administrativamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo que se destacava a finalidade de assegurar o direito igualitário à educação para todos, de acordo com as necessidades e capacidades de cada indivíduo. Segundo Lima (1998), o CENESP foi:

[...] o primeiro órgão público no âmbito federal, responsável pela regulamentação da política nacional relativa à educação dos considerados “excepcionais”. Sua finalidade era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive o ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência e alunos com problemas de conduta e os superdotados (LIMA, 1998, p. 42).

A criação do CENESP se concretizou a partir do Decreto nº 72.425/1973 (BRASIL, 1973), com a finalidade de promover a expansão do acesso das pessoas com deficiência à educação em todo o território nacional e à melhoria do atendimento a esses sujeitos, definindo políticas de educação especial juntamente com os Estados da Federação. Pode-se destacar no referido Decreto, o artigo que definiu a sua finalidade:

Art. 2. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Com a criação do CENESP, o Governo Federal promoveria a ampliação da Educação Especial, auxiliando e incentivando, com recursos técnicos e financeiros, os estados, quando necessário, para a implementação da Educação Especial no seu território de governo. Esse fato se configurou como um passo importante do governo federal para formular políticas nacionais voltadas à área da Educação Especial no país.

Com a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) introduziram-se os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011a).

Em 1975, foi elaborado um Plano de Ação para o período de 1975/79 e, em 1977, criou-se o “Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) – 1977/79” cuja preparação, segundo Lima e Mendes (2008, p.3), ocorreu “[...] no CENESP com os propósitos de ampliar as oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais na escola regular e nas instituições especializadas, em todos os níveis de ensino”. Essas estratégias apresentadas no PLANESP tinham como finalidade expandir e qualificar a Educação Especial em todo o território nacional. No primeiro período, ou seja, de 1975/77, elegeram-se como prioridades as áreas de capacitação de recursos humanos, reformulação de currículos, assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais e às instituições privadas de Educação Especial. O segundo período de 1977/79 propiciou sequência às ações do primeiro plano e complementou com mais duas ações: a organização e desenvolvimento de serviços de educação precoce e o atendimento a educandos com problemas de aprendizagem (BUENO, 1993).

No final de 1985, foi criada uma “Nova Proposta para a Educação Especial” pelo CENESP, a qual deveria ser conciliável com o novo plano de educação brasileiro, cujo propósito era estender a todos a oportunidade de acesso à educação (LIMA, 1998). A apresentação desse documento pelo CENESP sugeria a integração dos alunos com deficiência ao sistema regular, desde que fosse viável e possível.

O CENESP manteve essa pouca determinação, proclamando, como já o fazia a LDBEN n. 4.024/61, a proposta do deficiente integrado ao sistema regular de ensino, mas não prescrevia para esta nenhuma obrigatoriedade de apoio especializado, se necessário (JANNUZZI, 2004, p. 159)

Considera-se que o CENESP foi um órgão relevante para a Educação Especial e sua criação foi para promover e expandir recursos a essa área, porém, muitas verbas foram devolvidas por não terem sido gastas com essa questão, assim, demonstrando a irrelevância da Educação Especial no período. Jannuzzi (2012, p. 151) confirma que “[...] o governo não havia assumido inteiramente essa modalidade de ensino”.

Porém, em meados do século XX, segmentos da sociedade civil e de escolas especiais, profissionais dos Institutos de cegos e de surdos, existentes em várias capitais brasileiras, bem como movimentos das pessoas com deficiência, que estavam acompanhando as demandas internacionais para pessoas com deficiência

ou necessidades especiais, pressionaram o governo brasileiro a estabelecer políticas nacionais de Educação Especial, a fim de que se garantisse o atendimento necessário a esse segmento. Isso porque encontrava-se posta a necessidade de se formular uma política de âmbito nacional, superando as ações isoladas que ocorriam nos Estados (JANNUZZI, 2012).

Em 1988, houve a promulgação de mais uma Constituição da República Federativa do Brasil. Assim, destacaram-se três artigos, os quais se referem mais diretamente à educação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988, no artigo nº 208 explicita o direito para os “portadores”¹² de deficiências, à educação regular, de forma preferencial, com garantia de atendimento educacional especializado (AEE). A lei expressa a preocupação e a garantia de acesso às crianças e adolescentes à cultura, lazer, saúde, alimentação, bem como o respeito às questões referentes ao preconceito, entre outras.

No ano de 1990, foi possível identificar ações significativas no âmbito internacional, quando, em 09 de março, foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que havia sido formulada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, na qual se reuniram 155 países e mais de 1.500 participantes, tendo como tema central “Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Tal Declaração foi organizada em 10 artigos e aprovada juntamente ao Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que se tornou um marco internacional para os movimentos pela Educação Inclusiva (UNESCO, 1990).

Nesse mesmo ano, no território nacional, aconteceu a criação da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, destacando procedimentos em diversas áreas, a saber: da

¹² Termo utilizado naquele momento histórico para se referir às pessoas com deficiência.

saúde, educação, cultura, esporte, lazer, trabalho, profissionalização e atos infracionais, no que se refere ao atendimento a crianças e adolescentes no território nacional.

No ano de 1994, é possível afirmar que houve um destaque mundial em relação à Educação Inclusiva, pois, no dia 10 de junho, foi aprovada a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial de Educação para Necessidades Especiais: Acesso e qualidade, organizada e realizada na Espanha, em Salamanca (UNESCO, 1994). Nessa Conferência, reuniram-se aproximadamente 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de:

Promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais (UNESCO, 1994, p. 5).

A partir desses objetivos, organizou-se o documento denominado Declaração de Salamanca, coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que traz estratégias em nível internacional, nacional e regional para a Educação Inclusiva, com novas visões e pensamentos a respeito de necessidades especiais, da organização das escolas, da formação e capacitação dos profissionais da área da educação. De acordo com França (2014),

[...] a Declaração de Salamanca, enquanto documento legal foi um dos mais importantes textos referentes à inclusão escolar. O texto afirma que as escolas devem se adaptar aos estudantes, incluindo os que estão à margem da sociedade por preconceitos raciais, econômicos, lingüísticos, étnicos ou sociais (FRANÇA, 2014, p. 35).

Assim, pode-se afirmar que 1994 foi um ano de acontecimentos extremamente relevantes para a Educação Inclusiva¹³, pois, no Brasil, foi publicado o primeiro documento sobre uma Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”. Tal documento estabeleceu o direito de acesso à classe comum do ensino regular aos alunos com condições de acompanhar, desenvolver e desempenhar as atividades estabelecidas no currículo,

¹³O termo Educação Inclusiva foi utilizado pela primeira vez na Declaração de Salamanca, na Espanha, quando mais de 90 países se organizaram e se reuniram para discutir sobre essa temática (FRANÇA, 2014, p. 35).

desde que estivessem no mesmo ritmo dos demais alunos sem deficiência ou com necessidades especiais (BRASIL, 1994a).

No período de 2008, também ocorreu a promulgação da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008c, que revogou as Leis nºs 6.494 de 7/12/77, de 7 de dezembro de 1997 e 8.859, de 23 de março de 1994b; como também o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001b, alterando as condições gerais de estágios de estudantes, o que incluiu o direito dos alunos de ensino especial à participação em atividades de estágios, do Ensino Superior e ensino profissionalizantes do Ensino Médio e Supletivo.

No subitem a seguir, haverá a continuação da descrição da trajetória da Educação Especial, com maior enfoque no ensino superior.

1.2. Educação Especial no Ensino Superior

Neste subitem, descreve-se a trajetória histórica sobre a legislação que busca assegurar o processo de inclusão das pessoas com deficiência, no ensino superior. Nesse contexto, debater sobre Educação Especial é, antes de tudo, discutir a Educação, considerando que essa modalidade de ensino está inserida em um contexto mais amplo.

Em 1994, o MEC divulgou a Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994c), que recomendava a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos, Políticos e Educacionais de Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especais”, de forma prioritária, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Essa inclusão tinha como objetivo auxiliar no processo de formação dos professores dos anos iniciais, para garantir um melhor processo de inclusão dos alunos com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular. No entanto, apresentou-se como uma recomendação¹⁴ e não como obrigatoriedade, fato que, na prática, ocasionou que a grande maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) não implantasse essa disciplina. Prieto (2003) expõe a importância desse documento,

¹⁴ De acordo com Chacon (2004): “Ainda que vista como uma área carente de formação de recursos humanos, não se pode obrigar, por força de lei, os cursos a adotar esta ou aquela disciplina, motivo pelo qual pode ter sido encaminhada a Portaria nº 1.793 em forma de *Recomendação*” (CHACON, 2004, p. 335 - grifo do autor).

porém, traz algumas ressalvas ao seu processo de implantação:

Uma refere-se à própria implantação de estratégias para assegurar que disciplinas ou conteúdos sobre o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns façam parte de todos os cursos de licenciatura, de saúde e demais, posto que se configuram como recomendações. Outra pendência diz respeito à indicação da forma mais adequada a ser adotada para formar os professores com conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, se por meio da inserção de disciplinas ou conteúdos sobre esse tema nos diversos cursos (PRIETO, 2003, p. 136 -137).

Nesse sentido, foi notória a importância de tal documento, mas também se percebe a realidade de que a maioria das IES não tem respeitado sua súmula, visto que o governo coloca como uma recomendação e não como algo obrigatório para que se efetive esse processo nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas. Ainda que essa recomendação busque contribuir para uma melhor formação profissional, com vistas à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência ou necessidades especiais, ela não foi considerada de forma efetiva.

No ano de 1996, houve a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, que destacou, em seu capítulo V, a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino. De acordo com Pavezi e Vilela (2004),

No Brasil, a promulgação da LDB 9394/96, que normatiza a educação, instituída como direito social na Constituição Federal de 1988, apresenta a organização da Educação Especial, em seu capítulo V, prevendo o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais, tanto na escola regular como em escolas e classes especiais, inclusive comprometendo-se em manter o apoio financeiro às instituições filantrópicas que se destinem ao atendimento das pessoas com deficiência, dando origem a um novo embate político ideológico em torno da inconstitucionalidade quanto a oferta de escolarização em escolas especiais, uma vez que a educação especial não é considerada um nível de ensino mas sim uma modalidade que perpassa todos os níveis (PAVEZI e VILELA, 2004, p. 7).

No artigo nº 58 da referida Lei, ressaltou-se que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). O poder público

deverá subsidiar as políticas públicas, a fim de assegurar aos alunos com deficiência ou necessidades especiais currículo, métodos, recursos e organização específica para atender suas demandas nos processos de ensino-aprendizagem.

Foi a partir da LBDEN nº 9.394/96 que a Educação Especial passou a ter respaldo legal, garantindo, assim, um atendimento diferenciado aos alunos ingressantes no ensino regular (BRASIL, 1996b).

É de suma importância, ao discutir sobre o Ensino Superior, enfatizar que, em 8 de maio de 1996, foi encaminhado o aviso circular nº 277/MEC/GM¹⁵ aos “Reitores das IES, objetivando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos “portadores de necessidades especiais”¹⁶, que possibilitasse alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 1996a, p.1). Assim, os acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais passaram a ter melhores condições para o acesso ao nível superior, pois os mesmos já estavam lutando pelos seus direitos e pela busca da garantia ao acesso e permanência nesse nível de ensino, sendo que o Aviso Circular passou a garantir melhores condições para se alcançar o Ensino Superior. Segundo o Aviso Circular nº 277/1996, estratégias deviam ser adotadas, a fim de assegurar o processo de acesso ao ensino superior:

[...] na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996a, p.1).

Deve-se acrescentar ainda, que além dessas estratégias, é preciso pensar na execução das provas para o ingresso às Instituições de Ensino Superior, as quais deveriam ser adaptadas de acordo com a especificidade de cada acadêmico, como estava evidenciado no documento citado anteriormente:

¹⁵ Gabinete Ministerial.

¹⁶ Terminologia utilizada no Aviso Circular nº277/1996 MEC/GM.

[...] instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato; utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOSVOX adaptado ao computador; colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação; adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física; utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato; criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 1996a).

Considera-se, assim, a adaptação do processo de seleção para o ingresso à graduação nas Instituições de Ensino Superior como um direito das pessoas com deficiência, pelo qual seja garantida a acessibilidade à banca especial, permitindo-lhes a comunicação em Libras, leitura e transcrição das provas, provas ampliadas, tecnologias assistivas ou qualquer outra especificidade que lhes assegure seu direito de estudar no Ensino Superior.

Foram publicados, também, vários documentos sobre o Ensino Superior, dentre eles o Decreto nº 3.298/99, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo que:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas conforme as características da deficiência”. Parágrafo 1º: “as disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (BRASIL, 1999b).

Analisando esse Decreto, percebe-se que as legislações começaram a contemplar o Ensino Superior, no que diz respeito às necessidades e especificidades das pessoas com deficiência ou necessidades especiais.

Paralelamente a essas lutas pela concretização do direito à educação, houve a luta contra o preconceito e a discriminação em relação às pessoas com deficiência. O Brasil se juntou à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001a), e, além do que está disposto na Constituição Brasileira, definiu e reafirmou com base no Decreto nº 3.956/2001, a atribuição dos direitos humanos a todas as pessoas, visando à eliminação de barreiras e exclusões (BRASIL, 2001a).

De acordo com Carvalho (2009), os Movimentos Sociais de pessoas com deficiência vêm contribuindo para o rompimento da estigmatização e da segregação desses sujeitos no decorrer da história, buscando a sua inclusão e inserção no meio social, educacional, numa perspectiva de romper com as concepções impostas por um longo período:

Ao contrário das tradicionais práticas e concepções desenvolvidas ao longo da história relativas às pessoas com deficiência, que resultaram e justificaram a exclusão, a estigmatização e a segregação desse segmento social, principalmente daqueles pertencentes às classes exploradas das diferentes sociedades, a proposta de inclusão social vem sendo preconizada como uma práxis capaz de romper com esses tradicionais procedimentos (CARVALHO, 2009, p. 90).

Observa-se, dessa forma, que, no decorrer do processo de desenvolvimento social, foram vivenciadas diversas situações que excluíram, segregaram, estigmatizaram essas pessoas, independentemente do segmento, classe social, escolarização, situação econômica.

Em 2001, foi publicada a Resolução nº 02/01 – CNE/CEB (BRASIL, 2001c), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, alertando que a inclusão não se concretizará por meio de decretos e leis, mas que deve ser planejada, de forma gradativa e contínua, objetivando uma adequação entre o ensino regular e o especial. Dessa maneira, haverá a construção de políticas e práticas pedagógicas, que garantam o atendimento educacional especializado e o

sucesso educacional de todos os alunos, em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2001c).

Levando-se em consideração as exposições anteriores, pode-se afirmar que a Educação Especial no Brasil é consequência do processo histórico, originado a partir de debates, lutas, discussões em congressos e conferências nacionais e internacionais. Nessa trajetória, pode-se elencar o ano de 2001 como um dos anos relevantes para a Educação Especial, devido à Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2001, que trouxe o conceito de Educação Especial, visando não somente o ingresso do aluno na escola, mas também o processo de apropriação de conhecimentos por parte do educando, assim como o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, observou-se um avanço significativo ao trazer à tona a importância de o aluno com deficiência ou necessidades especiais ingressar no Ensino Superior, no qual há a busca por sua superação e pelo desenvolvimento de suas potencialidades, uma vez que lhe é propiciada a oportunidade do conhecimento.

A Educação Especial definiu-se como uma modalidade de ensino, oferecida não somente pela sala de recursos multifuncional no espaço educacional, mas também por um apoio pedagógico diferenciado, voltado aos alunos com deficiência ou necessidades especiais. Sendo assim, objetivou-se garantir o direito à educação e ao conhecimento de uma forma adaptada e flexibilizada, de acordo com as especificidades de cada indivíduo, considerando seu ritmo de aprendizagem, suas características específicas e suas condições, em todos os níveis de ensino, focando o Ensino Superior, pois esse alunado vem rompendo as barreiras da segregação e inclusão, almejando a formação superior.

Nessa direção, percebeu-se que, no decorrer do desenvolvimento das questões referentes à Educação Especial, seu conceito e definição foram readequados na concretização da Educação Inclusiva, com atendimento específico às necessidades desses alunos.

Em 2002, foi publicada a Resolução nº 01/2002 - CNE/CP, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ressaltando que as Instituições de Ensino Superior deveriam antecipar, em sua estrutura curricular, formação docente direcionada à diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência ou

necessidades especiais (BRASIL, 2002a). Ainda em 2002, foi homologada a Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, definindo que fossem garantidas formas institucionalizadas de sustentar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras integrada ao currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002b).

Em 2003, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, além de credenciamento de instituições. Com essa portaria, destacou-se que, para reconhecimento, aprovação e credenciamento das Instituições de Ensino Superior, deveriam ser respeitados alguns requisitos de acessibilidade, pautados na Norma nº 9.050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Ressalta-se que, para que uma Instituição seja avaliada e autorizada a funcionar, ela precisa cumprir esses requisitos (BRASIL, 2003).

Segundo o Art. 2º, § primeiro, inciso II e III, as Instituições de Ensino Superior devem garantir aos acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais especiais:

[...] II- no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e fitas sonoras para uso didático; III- quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a

literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003).

Percebe-se, com a legislação, que as Instituições de Ensino Superior devem garantir aos acadêmicos com deficiência visual e auditiva, equipamentos, espaço físico, profissionais de atendimento especializado, de acordo com as suas especificidades, apropriação de conhecimento da língua portuguesa na modalidade escrita, a formação de profissionais, etc. A Instituição precisa oferecer essa acessibilidade para a aprovação dos cursos.

Mereceu destaque o ano de 2007, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário e que assegura a obrigatoriedade de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, considerando, assim, que o Ensino Superior passou a fazer parte do contexto da Educação Inclusiva.

Com a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi definido como “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b). Dessa maneira, percebeu-se um avanço significativo na compreensão da Educação Especial, quando de sua efetivação no sistema de ensino, pela ênfase ao seu caráter complementar e suplementar, além da não menção, no documento, de seu caráter substitutivo, que ainda estava presente na Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação.

A partir da divulgação do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, iniciou-se uma discussão mais ampla relacionada ao AEE, quando se trata do Ensino Superior, pois, nesse nível de ensino, não existem as Salas de Recursos Multifuncionais, no entanto, se subentende que o Ensino Superior também deva ser contemplado.

Conseqüentemente, passou-se a buscar pelo atendimento educacional especializado dos acadêmicos do Ensino Superior, de maneiras variadas, procurando adequar-se às necessidades especiais de cada aluno. As universidades também precisaram, então, organizar-se e estruturar-se para atender a essas novas demandas, a partir do ingresso de alunos com as mais diferentes deficiências ou

necessidades especiais. O Atendimento Educacional Especializado, no que tange ao Ensino Superior, assim como nos outros níveis de ensino, precisou passar por reformulações e demanda de políticas públicas de investimento para as adaptações necessárias.

E, quando se refere ao Atendimento Educacional Especializado, não se pode ficar limitado somente ao acadêmico, mas devem ser consideradas também as necessidades dos docentes que estão inseridos nesse contexto, já que eles têm todo um processo de adequação de sua metodologia, didática, instrumentos avaliativos, entre outras situações.

Nessa mesma direção, decorrente dos embates provocados pela política de Educação Inclusiva, o governo lançou o Decreto nº 7.611/2011, que revogou o decreto aprovado anteriormente, de nº 6.571/2008, referente ao AEE, e determinou novos procedimentos e conceitos, resgatando, também, o caráter substitutivo que já havia sido secundarizado pelo mesmo Decreto:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011b).

Destaca-se que esse Decreto especificou o atendimento educacional especializado como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade. Como exemplo, no caso dos cegos, há os recursos gratuitos de acessibilidade que se encontram disponíveis para utilização, tais como os sistemas de leitor de tela (*NVDA*, *Jaws*, *Virtual Vision*), *Voz Sapien*, Linha Braille, máquina difusora (relevo

tátil), Impressora Braille, máquina Braille, reglete, *scanner Book Voice*, bem como o Sistema DOSVOX. Porém, além dos recursos de acessibilidade, elencam-se os pedagógicos, como material em relevo e digitalização, adaptação e correção do material do formato *Word* para txt, transformação que é necessária para que o Sistema DOSVOX realize a leitura dos materiais de estudos aos alunos cegos ou com baixa visão (BRASIL, 2011b).

No contexto pedagógico, ainda é carente o apoio individual ao aluno, devido ao fato de, algumas vezes, somente a descrição das tabelas e gráficos realizados no processo de adaptação e digitalização dos textos não ser suficiente para a apropriação dos conteúdos, o que demanda o atendimento de um profissional que auxilie nessa contextualização, para que, assim, seja garantido o acesso aos conhecimentos científicos.

Segundo o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b), que reformulou o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), pode-se destacar que, em relação ao Atendimento Educacional Especializado, foram mantidas suas bases, no entanto, com as reformulações:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011b).

É possível, assim, ressaltar o quanto ainda é preciso desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, para assegurar um atendimento de qualidade e de acordo com o exposto na legislação vigente.

Ainda por meio do Decreto nº 7.612/2011, foi homologado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, a fim de promover, por meio da integração e articulação das políticas públicas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo; também, deliberou políticas públicas de inclusão social das

pessoas com deficiência, para a efetivação de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011b).

Em 2014, a Lei nº 13.005, Art. 8º, III, § 1º, efetivou a vigência do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 a 2024), estabelecendo e determinando aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que assegurem e garantam o atendimento às necessidades especiais, no que tange à Educação Especial, respaldando e assegurando o sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

No ano de 2015, destaca-se o marco nacional mais recente da Educação Especial, em 6 de julho de 2015, com a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), aprovada após 15 anos de tramitação. A Lei tem o texto embasado na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a), que respalda o acesso à saúde, educação, trabalho, cultura, lazer, informação, entre outros. Esse trabalho trata sobre o Título II - Dos Direitos Fundamentais, capítulo IV - Do Direito à Educação, pois considera-se que, ao tratar de direitos em educação, encontram-se subentendidos os que se referem ao Ensino Superior, objeto de estudo dessa pesquisa.

Assim, são destacados alguns artigos que contemplam e referendam mais especificamente esse nível de ensino:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema **educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida**, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; **II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;** III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas

em ambientes que maximizem o **desenvolvimento acadêmico** e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o **acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino**; [...] VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; **XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas** (BRASIL, 2015 – grifos nossos).

Os artigos 27 e 28, citados acima, dispõem sobre os processos de inclusão, de garantia e implementação dos direitos das pessoas com deficiência ou necessidades especiais, previstas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no que se refere aos processos educacionais de acessibilidade tecnológicas e pedagógicas, para o ingresso, permanência e processos de aquisição de conhecimento.

Nos últimos anos, a presença de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais no Ensino Superior tem sido cada vez maior; sendo assim, faz-se necessário que as instituições se organizem para atender a esses acadêmicos. Destaca-se, portanto, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), o artigo que preconiza que as Instituições de Ensino Superior, de Educação Profissional e Tecnológica, de caráter público ou privado, devem disponibilizar as adaptações que se fazem necessárias, de acordo com editais de abertura de processos seletivos para ingresso e permanência desses acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, sendo que o art. 30 expõe que:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia

assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015 – grifos nossos).

Assim, enfatiza-se que a modalidade Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes, principalmente no que se refere à apropriação dos conhecimentos científicos, de modo transversal, perpassando por todos os níveis de ensino. Ressalta-se, assim, a necessidade de essa modalidade também ser contemplada no Ensino Superior. Devem ser realizadas, ainda, ações sobre o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, com adaptações e flexibilizações, na temporalidade e nos instrumentos avaliativos.

Tais recursos devem ser disponibilizados para o acadêmico com deficiência ou necessidades especiais desde seu ingresso e para garantir sua permanência no curso, contemplando-se todas as atividades desenvolvidas no ensino, bem como na pesquisa e na extensão, no decorrer de todo o período em que esses acadêmicos estejam vinculados às Instituições de Ensino.

A inclusão de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais nos cursos de graduação demanda o desenvolvimento de ações adaptativas e a flexibilização dos elementos dos currículos, a saber, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação da aprendizagem; paralelamente, deve haver a garantia do atendimento educacional especializado, a fim de que esses sujeitos se desenvolvam integralmente no espaço educacional e social, garantindo o atendimento às suas necessidades individuais.

Desse modo, percebe-se que a formação inicial do corpo docente que estará atuando com esses acadêmicos é de suma importância para a sua atuação junto a esses acadêmicos e para o processo de apropriação de conhecimentos desses sujeitos. Isto porque, sem as adaptações e flexibilizações curriculares para atender as especificidades desses sujeitos, podem ser acentuadas as práticas excludentes

no contexto da sala de aula. Dentre as adaptações curriculares, pode-se ressaltar três níveis: adaptações no nível do projeto pedagógico (Projeto Político-Pedagógico –PPP), adaptações relativas ao currículo da classe (Plano de Trabalho Docente - PTD) e adaptações individualizadas do currículo (didática e instrumentos avaliativos em sala de aula) (BRASIL, 1999a). Tais conceitos são abordados e discutidos nos próximos capítulos deste trabalho.

2. REFLETINDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS RELEVANTES

Inicialmente, são conceituados alguns termos relevantes para essa pesquisa, quanto à sua definição e quanto ao nível educacional em que são utilizados. Posteriormente, tais conceitos são utilizados no processo de categorização da análise dos dados coletados no decorrer dessa pesquisa.

2.1. Currículo

Neste subitem do segundo capítulo, são abordados os conceitos de currículo a partir de revisão conceitual, considerando os aspectos históricos, bem como, pensar refletir a maneira como foi construído “o pensamento curricular” da educação especial, destacando-se, segundo Buytendorp (2006) que “as concepções de currículo se transformam em tendências pedagógicas que apresentam como sugestão a organização escolar, pautadas nos conceitos de ensino, aprendizagem e sujeito” (BUYTENDORP, 2006, p. 15).

As apreensões que envolvem o surgimento e os conceitos do termo currículo apresentam constantemente as problemáticas da escolarização ao longo da trajetória histórica. Pode-se destacar que a terminologia de currículo é oriunda de:

O termo educacional “*curriculum*” emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Primeiro, sob a influência das revisões de Ramus, o ensino de dialética ofereceu uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas de aprendizagem. Segundo as visões de Ramus sobre a organização do ensino e da aprendizagem tornou-se consoante com as aspirações disciplinares do calvinismo. E, terceiro, o gosto calvinista pelo uso figurado de “*vitae curriculum*” – uma frase que remonta a Cícero (morte: 43 AC) - foi ampliado para englobar as novas características de ordem e de seqüência da escolarização do século XVI (HAMILTON, 1992, p. 47 – grifos do autor).

Como ressalta o autor, o conceito de currículo é complexo e teve início na confluência de movimentos sociais e ideológicos. O currículo se pauta em diversas perspectivas ou enfoques, desempenhando uma função socializadora e cultural de uma instituição específica, além de materializar as funções das próprias instituições,

considerando seu momento histórico. Portanto, pode-se dizer que ele é um instrumento organizado pelos sistemas educacionais, que se estabelece de acordo com os interesses concretos, no âmbito em que se transformam em estratégias de ensino, o que demanda atender aos conflitos e interesses em cada nível de ensino, dirigindo-se para determinados docentes e acadêmicos (BUYTENDORP, 2006).

Segundo Goodson (1995, *apud* BUYTENDORPT, 2006 p.21): “O currículo escrito não passa de um testemunho escrito visível, público e sujeito de mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. Dessa maneira, elucida-se que o currículo é uma espécie de roteiro de elementos, passíveis de serem ensinados e aprendidos, definidos prioritariamente. No entanto, pode-se destacar, de acordo com Buytendorp (2006), que na:

Educação Especial, a discussão curricular está centrada nas especificidades dos alunos com deficiência, abordando as adaptações de procedimentos pedagógicos, com temporalidade específica, defendendo-se que somente o saber especializado pode dar conta da escolarização dos sujeitos com deficiência (BUYTENDORP, 2006, p. 9).

De acordo com esse autor, a Educação Especial tem uma trajetória histórica estigmatizada pelo atendimento educacional às pessoas com deficiência, pelos procedimentos didáticos especiais e, sobretudo, em espaços institucionalizados, caracterizando que somente o ensino especializado, ofertado por essas instituições especializadas, era capaz de garantir o ensino a esses sujeitos.

Merece destaque a Educação Especial no Brasil, uma vez que, por muito tempo, ela se organizou de forma a garantir o ensino, com o objetivo de desenvolver os indivíduos na sua totalidade, ou seja, nos aspectos psíquicos e físicos, sendo que o professor deveria observar e respeitar as especificidades de cada um.

A questão do currículo na Educação Especial foi aprimorada a partir da discussão da educação inclusiva. De maneira geral, a organização do ensino dos alunos com deficiência ou necessidades especiais, ou seja, a institucionalização, integração e a inclusão deram norte e orientação para as organizações curriculares. Sendo assim, foram consideradas as possibilidades de diferenciação no ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência ou necessidades especiais, considerando, assim, suas especificidades, desenvolvimento e seu contexto social

(BUYTENDORP, 2006).

Na década de 1970, as discussões voltaram-se para a produção de um currículo esboçado essencialmente em atividades que desenvolvessem habilidades básicas, atividades de vida diária e práticas, aplicadas mecanicamente, muitas vezes, sem sentido ou significado para os alunos. Pode-se dizer que os currículos se reduziram simplesmente em adaptações de métodos pedagógicos, com temporalidade específica, referendando a especialização no decorrer dos procedimentos didáticos: “[...] a integração vai ser feita em classes ou escolas comuns, desde que garantido o ‘tratamento especial adequado’ o qual se traduz por orientação apropriada ao professor de classe e por materiais específicos e adequados” (BRASIL, 1979, p. 8 *apud* BUYTENDORP, 2006, p. 35).

De acordo com Buytendorp (2006), na concepção de “especial” permeia-se a elaboração de um currículo denominado de especial, proposto às classes comuns, adaptado aos sujeitos para que realizem o processo de aquisição de conhecimento, no desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades, respeitando seu desenvolvimento e seu tempo de aprendizagem, com base nos procedimentos didáticos adequados. Silva (1999) destaca que, para a educação especial, o currículo assemelha-se apenas a um documento pré-planejado, redigido por um grupo de especialistas do sistema educacional, os quais, muitas vezes, não tiveram contato direto como os alunos com deficiência ou necessidades especiais. Dessa forma, não se desenvolve a partir de experiências ou de discussões com quem realmente concretiza as atividades pedagógicas no contexto escolar.

É importante ressaltar que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, já se destacava a preocupação com o currículo e a terminalidade específica (somente na Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla grave) para o atendimento dos alunos com deficiência, prevendo, também, a garantia e o direito aos atendimentos. Então, quanto ao currículo e à terminalidade, evidencia-se o artigo 59, inciso I e II, que pontua:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades [...] (BRASIL, 1996b).

Como se vê, é importante a menção à LDBEN nº 9.394/96, pela explanação e destaque ao currículo, o qual apresenta, nesse momento, uma nova abordagem, que direcionará para o processo de adaptações/adequações curriculares. Todo esse processo de adaptação curricular se pauta em lei, no entanto, é possível perceber que, na prática, torna-se algo mais difícil de consolidar.

Segundo Malacrida e Moreira (2009):

[...] a efetiva inclusão é necessária, além de formular diretrizes em prol dos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionar condições para que as mesmas possam ser colocadas em prática. Tarefa nada fácil diante da escola brasileira, que historicamente se pautou na exclusão quer de alunos com necessidades especiais ou não (MALACRIDA e MOREIRA, 2009, p. 6.604).

Ou seja, a inclusão é preconizada na legislação, mas não tem o suporte necessário para a efetivação na prática, no contexto escolar, seja em estrutura arquitetônica, em profissionais, formação e capacitação dos profissionais, entre outros.

Deve-se acrescentar também a definição de Currículo, segundo MacLaren (1998):

[...] representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmar os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero (MACLAREN, 1998, p. 116).

A partir de tal concepção, percebe-se que o currículo não se pauta somente em texto ou vocabulários trabalhados em sala de aula, mas expressa uma forma de elucidação da cultura, além de uma diversidade no processo de se trabalhar a apropriação do conhecimento.

De acordo com Glat e Oliveira (2003), currículo é:

Mais do que programas, listas de conteúdos e de atividades, o currículo é o desenvolvimento de formas de pensar, de perceber o mundo, de viver. Implica na preparação do indivíduo para a

sociedade existente, para posições de domínio ou de submissão, para a assunção de posições críticas ou alienadas em relação à realidade, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania (GLAT e OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Diante das noções e análises referentes ao conceito de currículo, pode-se concluir que é mais do que uma simples organização de conteúdo, mas sim, que precisa ser pensado e definido considerando a totalidade dos indivíduos que frequentam o espaço educacional, independentemente do nível de ensino e da transversalidade da modalidade educação especial. Deve ser estruturado considerando o desenvolvimento dos sujeitos nas suas especificidades.

Na trajetória de definição e organização do currículo, Goodson (1995) destaca que:

O currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos (GOODSON, 1995, p. 8).

O autor provoca reflexão sobre o fato de que organizar e criar um currículo não é algo fácil e lógico, mas sim, um processo pautado na organização social, que engloba inúmeros fatores. Sendo assim, pode-se considerar que, para o processo de adaptação e flexibilização curricular aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, isso se torna mais difícil, pois é preciso considerar as potencialidades desses acadêmicos.

Destaca-se, assim, a colocação de Coll (1999), quando faz um paralelo entre várias ações para conceituar currículo, enfatizando que: “o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (p. 34)”. Sendo assim, nos coloca a relação da teoria e da prática, entre o verdadeiro ato de fazer, atuar e o

que, teoricamente, é exposto sobre a organização do currículo. De acordo com Coll (1999), o currículo é dividido em quatro componentes ou elementos que devem ser contemplados para cumprir sua função com êxito, sendo eles:

1º- proporciona informações sobre *o que ensinar*, incluindo dois temas: conteúdos e objetivos; [...] 2º - proporciona informações sobre *quando ensinar*, sobre a maneira de ordenar e dar sequência aos conteúdos e objetivos; 3º - proporciona informações sobre *como ensinar*, isto é, sobre a maneira de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem das quais participarão os alunos, a fim de atingir os objetivos propostos em relação com os conteúdos selecionados e 4º - proporciona informações sobre *que, como e quando avaliar* (COLL, 1999, p. 45 – grifos do autor).

Conclui-se que o currículo deve ser organizado numa proposta que contemple toda a organização do contexto escolar, direcionando ao sujeito, a fim de que ele se aproprie dos conhecimentos, refletindo uma organização do que ensinar, como ensinar, quando ensinar, como estruturar esse ensino, de modo a também analisar como avaliar o que foi ensinado a esses sujeitos.

2.2. Adaptação e Flexibilização curricular

O princípio da educação inclusiva lança um desafio à escola, o de ampliar “respostas educativas que possibilitem educar com sucesso a todos” (MANTOAN, 1997, p. 68). Nessa condição de atender a todos, indistintamente, o Ministério da Educação apresentou, em 1999, o documento Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais, que esboçou os diferentes níveis de organização das adaptações curriculares, como: “[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos”. (BRASIL, 1999a, p. 33).

O documento destacou que as adaptações curriculares não devem ser compreendidas apenas como um processo individual: “[...] ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. Elas perpassam por três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual” (BRASIL, 1999a, p. 40).

As adaptações curriculares preveem:

[...] a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno,

não o fracasso na viabilização do processo ensino-aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas, para favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vigotsky) e não centralizam nas deficiências e limitações do aluno como tradicionalmente ocorria (BRASIL, 1999a, p. 38).

Quando se trata de alunos com comprometimento mais grave, dentre as indicações feitas pela proposta oficial, é reservado um tópico próprio para o currículo, sendo que a previsão de adaptações e flexibilizações curriculares se faz da seguinte forma:

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional¹⁷ para atender às necessidades práticas da vida (BRASIL, 2001c, p. 58).

Na visão de Garcia (2007), a ideia de flexibilidade curricular, apresentada na política educacional nacional, pode ser apreendida principalmente em duas faces:

1) a defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de aprendizagem; e 2) a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender a demanda diversificada de alunos (GARCIA, 2007, p. 587).

No Brasil, o termo adaptações curriculares, voltado ao ensino comum, foi citado pela primeira vez no texto da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a). Em 2006, no documento do Estado do Paraná - Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos - destaca-se que as adaptações curriculares constituem em:

[...] modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações

¹⁷ “Currículo funcional é uma proposta de ensino que objetiva a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência mental. De um modo geral, trata-se de um amplo empreendimento de ensino, projetado para oferecer oportunidades, a fim de que os alunos aprendam as habilidades que são importantes para torná-los independentes, competentes, produtivos e felizes em diversas áreas importantes da vida familiar e comunitária” (CERQUEIRA, 2008, p.12).

curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDIVÁR *apud* PARANÁ, 2006, p. 50).

Adaptações curriculares, segundo Carvalho (1998, *apud* IACONO, 2003, p. 136), são um conjunto de estratégias que permitem adequar os conteúdos mínimos do currículo às necessidades de aprendizagem de cada aluno, afirmando que elas apresentam um processo de adequação de todas as atividades desenvolvidas nas escolas, às necessidades educacionais especiais de alguns alunos.

De acordo com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1999a):

[...] as adaptações curriculares constituem [...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo adequado, apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não é um novo currículo, mas um currículo, dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1999a, p. 33).

Ainda explorando os PCNs (BRASIL, 1999a *apud* IACONO 2003, p.137), as Adaptações Curriculares podem ser de acesso, de Pequeno Porte/Não Significativas e de Grande Porte/Significativas¹⁸. Destaca-se que as Adaptações de Pequeno Porte do currículo compreendem aspectos organizativos, relativos aos objetivos e aos conteúdos, assim como aos aspectos avaliativos, sendo que acontecem nos procedimentos didáticos, nas atividades e na temporalidade. As Adaptações Curriculares de Grande Porte, por outro lado, abrangem os seguintes elementos

¹⁸No documento original PCN – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999a), são chamadas Adaptações Curriculares Significativas, mantendo-se a denominação utilizada na Espanha. Considerando que o vocábulo “significativo”, em espanhol, tem um significado diferente do que tem em português, optou-se por adotar “de Grande Porte”, por melhor descrever o que se pretende. No documento original PCN – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999a), são denominadas Adaptações Curriculares Não Significativas, pela manutenção da denominação utilizada na Espanha. Considerando que “não significativo”, em português, tem um significado diferente do que tem no espanhol, referindo-se a algo que “não significa”, que “não expressa (o significado) com clareza”, optou-se pela utilização do termo Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, por considerar que descreve melhor a natureza do fenômeno em questão. Nesse trabalho, utilizaremos a denominação de Pequeno e Grande Porte (BRASIL, 2000a, p. 9).

curriculares: objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, avaliação e temporalidade (IACONO, 2003).

No ano 2000, sob a influência dos PCNs e do Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 2000a), houve uma clara orientação político-pedagógica para a implementação de adaptações curriculares de grande e de pequeno porte, como respostas educativas do sistema que favoreceriam a inclusão de todos os alunos e, entre eles, os que apresentam necessidades especiais. Assim, Iacono (2003) cita Manjón (1995 *apud* Carvalho, 1997) referente às adaptações curriculares:

[...] quando se fala de adaptações curriculares está se falando, sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (IACONO, 2003, p. 136).

O uso do termo adaptação, no entanto, necessita de uma reflexão maior porque adaptar remete à ideia de ajuste mecânico, físico, localizado. Conforme Bueno (2011), adaptar é ajustar uma coisa à outra, amoldar, adequar. Historicamente, Garcia (2007) relata que o termo adaptação curricular foi relacionado ao modelo médico-psicológico no campo da educação especial, com o “[...]sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades” (GARCIA, 2007, p. 17).

Segundo Glat e Oliveira (2003), existem dois tipos de adaptações curriculares, as denominadas adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas. Vale ressaltar que as primeiras se limitam o processo de eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, consideradas como pré-requisito para que o aluno com deficiência ou necessidades especiais possa frequentar o espaço educacional, seja a escola regular, no nível da Educação Infantil, ou até o Ensino Superior, visto que deve haver autonomia e participação nas atividades acadêmicas propostas ou aplicadas para todos os alunos.

Parafrazeando as autoras citadas, dentre as adaptações, podem ser elencadas “as condições físicas, materiais e de comunicação”; melhor exemplificando, rampas de acesso, banheiros adaptados, elevadores de acesso, apoio de intérpretes de Libras, transcrição de texto para Braille, adaptação de texto para leitura, com software leitor de tela (DOSVOX, NVDA), e outros recursos pedagógicos necessários para alunos com deficiência visual. Ainda, é importante dispor de comunicação alternativa para acadêmicos com paralisia cerebral, tetraparesia ou outras dificuldades de expressão oral ou até mesmo limitações motoras (GLAT e OLIVEIRA, 2003).

Para Glat e Oliveira (2003, p. 3), adaptações curriculares são: “[...] modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais”. Essas adaptações são necessárias para que se possa incluir esses alunos no contexto educacional com qualidade e considerar as especificidades de cada um no processo de aquisição e apropriação dos conhecimentos.

De acordo com os PCNs, as adaptações curriculares realizam-se em três níveis: adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar/Projeto Político Pedagógico - PPP), que devem focar, especialmente, a organização escolar e os serviços de apoio, oferecendo condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual; adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, sobretudo, à programação das atividades elaboradas, com o objetivo de que sejam desenvolvidas em sala de aula: a organização e os procedimentos didáticos-pedagógicos, o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes; e adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do docente na avaliação do processo de aprendizagem e no atendimento a cada aluno (BRASIL, 1999a).

2.3. Atendimento Educacional Especializado – AEE

O início da organização dos serviços de atendimento às pessoas com deficiência no contexto brasileiro pautou-se em experiências vivenciadas em outros países da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte, em meados do século

XIX, suprimindo a demanda de atendimento de cegos, surdos, “deficientes físicos” e “deficientes mentais”, partindo de interesses oficiais e particulares independentes e isolados (MAZZOTTA, 2011). Inicialmente, esses atendimentos apresentavam inúmeras nomenclaturas, porém, buscou-se por um formato mais apropriado, por muitos anos. Na trajetória histórica da Educação Especial e do atendimento educacional especializado, encontraram-se registros de que, desde o período da colonização do Brasil, já existiam algumas ações, mesmo que muito precárias, de atendimento às pessoas com deficiência (PORTO; MARQUEZINE; TANAKA, 2013).

Essas ações, muito tímidas, mas existentes, tiveram início em cidades maiores, com incentivo da sociedade civil e de familiares de pessoas com deficiência, segundo Jannuzzi (2012):

[...] desde os primórdios de nossa colonização as diferenças individuais mais evidentes foram inspirando acolhimento, quer em hospitais junto aos doentes, quer em asilos com outros “desvalidos”, crianças abandonadas, órfãos, pobres, e que nos anos de 1850 do Império foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas (JANNUZZI, 2012, p. 67).

Ressalta-se que esses atendimentos em hospitais e asilos eram pautados em cuidados básicos de saúde, alimentação e higiene pessoal, de forma que não se consideravam as questões escolares e educacionais.

No primeiro capítulo, destacou-se a trajetória da Educação Especial com base na Legislação e em estudos dessa área, descrevendo-se sobre alguns marcos históricos dessa modalidade de educação. Um marco é o ano de 1994, quando, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, com representações de vários países. Nessa circunstância, o Brasil pactuou o compromisso com uma Educação para Todos, demonstrando certa urgência em garantir a educação das pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino, fortalecendo essa modalidade de educação (PORTO; MARQUEZINE; TANAKA, 2013).

A partir dessa Conferência, foi elaborado o documento intitulado Declaração de Salamanca, que explica a terminologia “necessidades educacionais especiais” – NEE:

[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades

educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994, s/p).

Com base na Declaração de Salamanca, percebe-se a necessidade de ampliar a Educação Especial, de organizar e estruturar ações que contemplem o atendimento de todas as pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Essas necessidades impulsionaram a formulação e aprovação de documentos legais para subsidiar esse processo de Inclusão.

Em 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b), a qual destacou, no capítulo V, que a educação especial, enquanto uma modalidade de ensino é transversal a todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Evidencia-se a oferta do atendimento educacional especializado, contemplado no artigo nº 58:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996b).

A responsabilidade frente ao atendimento das pessoas com deficiência, na modalidade Educação Especial, amplia a escolarização desses indivíduos, no entanto, o que está expresso na LDBEN nº 9.394/96 não garante que tudo foi contemplado na íntegra. As organizações governamentais, em nível municipal, federal e estadual, vêm discutindo, criando e homologando leis, resoluções, portarias, para que se contemplem os processos de escolarização e atendimento de todo o público da educação especial.

O atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 15).

No decorrer dos anos, vários documentos vêm elencando as nomenclaturas, o público-alvo, as condições necessárias, a organização do AEE nas escolas regulares e inúmeros outros procedimentos necessários para que a educação especial seja integrada ao ensino comum.

Porto, Marquezine e Tanaka (2013) citam as ações propostas nesses documentos sobre a garantia do acesso à aprendizagem e à permanência da pessoa com deficiência no ensino regular. A finalidade do atendimento educacional especializado é:

[...] identificar, elaborar, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b).

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o público-alvo do AEE, explicitando que:

Art.1 A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 1).

O documento, exposto anteriormente, relata sobre o que a União deve garantir em relação ao AEE. Além disso, há a Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial (BRASIL, 2009b), que afirma:

Art. 1º Para a implementação do Decreto Nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 1).

No entanto, em 17 de novembro de 2011, com o Decreto nº 7.611, houve uma nova estruturação, referente ao atendimento educacional especializado, ressaltando que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011b).

Em relação ao público-alvo, não aconteceu alteração, uma vez que se manteve o que já era exposto no decreto anterior, de 2008. Porém, houve o destaque ao dever do Estado em relação à educação das pessoas com deficiência e necessidades especiais, objetivando a garantia de um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino. Isso priorizou contemplar as instituições privadas e especializadas sem fins lucrativos e com atuação exclusiva em Educação Especial. Dessa forma, é possível perceber que algumas Instituições de Ensino Superior estão tentando garantir esse atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência ou necessidades especiais, pois esse nível vem trabalhando com algumas

limitações, em relação a profissionais para esse atendimento, se respaldando no Decreto nº 7.611/2011, no artigo:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011b).

Ressaltam-se, ainda, do Decreto nº 7.611/2011 os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011b).

Considerando os objetivos do AEE, percebe-se que existe a tentativa de contemplar todas as condições necessárias para a apropriação dos conhecimentos das pessoas com deficiências ou necessidades especiais, em todos os níveis de ensino.

Algumas pesquisas, a respeito de programas inclusivos no ensino superior, demonstram que o atendimento educacional especializado, no referido contexto, é uma realidade em inúmeras universidades, destacando-se os programas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) como exemplos dessa nova realidade (ANACHE, ROVETTO E OLIVEIRA, 2014, p. 303). No entanto, o ingresso de alunos nas Instituições de nível superior aponta um desafio a ser superado, no decorrer da história: além do ingresso, deve-se garantir a sua permanência e formação, durante o período de graduação (ROSSETTO, 2009).

É indiscutível que incluir não significa somente ter uma estrutura física adequada para os alunos com alguma deficiência, mas demanda desenvolver um

trabalho pedagógico direcionado aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento acadêmico. Sendo assim, o atendimento educacional especializado torna-se imprescindível no contexto universitário, para garantir, após o ingresso, também a permanência e a formação humana e profissional desses indivíduos. Tal consideração mostra a urgência de novas metodologias e atendimentos direcionados para esses alunos, a fim de que seja garantido o seu direito à aquisição e apropriação de conhecimentos.

No próximo capítulo a respeito da trajetória histórica da Unioeste e do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE, como essa instituição foi se desenvolvendo e como ocorreu a criação do PEE no interior da Universidade, nos cinco campi, e como vem atuando e se desenvolvendo nesses vinte e dois anos de existência.

3. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

A Unioeste foi a primeira universidade do oeste paranaense. Nasceu em 16 de agosto de 1972, como uma Faculdade Municipal (FECIVEL) sendo transformada, em 1994, em Universidade ao congregar quatro campi localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo, sendo que o quinto campi, de Francisco Beltrão, foi incorporado em 1999.

Segundo Martin (2006), a luta pela educação no oeste paranaense acompanha a história da colonização ocorrida a partir de 1945, pois os migrantes, além de se ocuparem de sua sobrevivência, estavam preocupados em trazer o desenvolvimento socioeconômico e cultural para essa região.

Segundo Emer (1991), a escola de colonos foi a principal “forma de oferta de escolarização formal na região Oeste do Paraná”. No entanto, a partir do final da década de 1950, a necessidade de escolarização se ampliou e não havia muitos professores com formação. Nesse período, o Estado também passou a definir uma política educacional para toda sua população.

A demanda por maiores níveis de escolarização justificou a criação das primeiras instituições de ensino superior. A escola secundária e ginásial requereu profissionais formados e habilitados para o exercício do magistério. A idéia central foi a de que melhorando a qualidade na formação dos professores seria possível a melhoria do ensino como um todo (EMER, 1991 *apud* VERGUTZ, 2006, p. 30).

Houve um crescimento da rede de ensino, mas não se conseguia atingir todos os alunos. Os professores que atuavam vinham de outros estados ou regiões. Contudo, faltavam professores habilitados, licenciados e concursados. Os professores não titulados sentiam-se inseguros, pois poderia perder espaço para os titulados, o que gerava certa disputa por trabalho. Com essa disputa, emergiu a necessidade de criação dos cursos superiores. Por isso, toda a região e lideranças políticas manifestaram apoio.

Conforme Martin (2006), a partir de 1968, houve, por parte da população regional, a solicitação de que fosse implantado o Ensino Superior na região oeste do Paraná. Essa reivindicação tornou-se realidade no ano de 1972, quando foi criada a primeira Instituição de Ensino Superior da Região Oeste do Paraná, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel.

A partir da necessidade de uma escolarização adequada para fazer frente às rápidas transformações sócio-econômicas ocorridas na década de 1960, destaca-se a partir do início da década de 1970, a criação e consolidação da primeira Instituição de Ensino Superior do Oeste Paranaense. Criada como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel, essa instituição haveria de a cada ano mais e mais participar da vida socioeconômica e cultural da região até constituir-se, com outras IES da região, em uma universidade *multi-campi* - a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste (MARTIN, 2006, p. 1 – grifos do autor).

Segundo Balbinotti e Kuiava (2007, p. 112): “O movimento em prol de uma universidade na região Oeste do Paraná teve seu início na cidade de Cascavel, ainda nos anos 70, mas seu ápice foi nos anos 80”. Acadêmicos, funcionários, professores e toda a sociedade se uniram para reivindicar, junto aos governos estadual e federal, uma universidade pública para o oeste do Paraná.

Os primeiros cursos de formação a nível superior vieram a suprir a carência de graduação para os profissionais da educação. A Fecivel – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, primeira instituição de ensino superior da região Oeste do Paraná, autorizada em maio de 1972, ofertou os quatro primeiros cursos de graduação habilitando profissionais para licenciatura¹⁹. Mais tarde foram implantados também os cursos de Pedagogia, com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional, tendo por objetivo a formação de profissionais para orientar o processo pedagógico; e os cursos de Matemática, Ciências e Letras, que tiveram por finalidade suprir a demanda de professores destas áreas, que até então tinham formação somente no âmbito do segundo grau (VERGUTZ, 2006, p. 31).

Nos campi de Foz do Iguaçu (1979), Toledo (1980) e Marechal Cândido Rondon (1980), os cursos criados tinham por objetivo a busca de qualificação para novos campos de trabalho para a população jovem. Criaram-se cursos nas áreas de Economia, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Engenharia Agrícola, Enfermagem, entre outros. Os cursos de licenciatura criados foram Letras (Foz do

¹⁹Segundo Emer: “a educação na região precisava ser pensada, administrada e orientado o processo pedagógico, por isso foi criado o Curso de Pedagogia com duas habilitações: Administração Escolar e Orientação Educacional. Na época já existiam diversas escolas de 2º grau e o ensino de Matemática, Física, Química e Biologia era entregue a profissionais não licenciados. Havia também carência de professores e ocorriam descalabros no ensino da Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras modernas. Na tentativa de superar esses problemas de educação regional, foram implantadas as licenciaturas em Matemáticas, Ciências e Letras. As primeiras turmas de formandos eram constituídas quase que exclusivamente por trabalhadores do ensino que buscavam na graduação a garantia do espaço de trabalho conquistado” (EMER, 1991, p. 290).

Iguaçu), Filosofia (Toledo) e Educação Física (Marechal Cândido do Rondon).

Uma Associação que muito lutou para a criação da Unioeste foi a Associação Educacional do Oeste - ASSOESTE. Essa instituição, formada por Prefeituras da região, juntamente com representantes das faculdades regionais, cooperativas, sindicatos, igreja católica e associações lutava pela implantação de um ensino público e de qualidade. Tinha como objetivos congregar as instituições e transformá-las numa única fundação mantenedora, com a participação de recursos do Estado.

De 1984 em diante a ASSOESTE esteve à frente de uma intensa mobilização para aproximar as faculdades isoladas, promovendo encontros de estudos, envolvendo diferentes segmentos sociais e seus órgãos de representação, políticos, órgãos e representantes do governo do Estado. Este processo viabilizou, em 1987, a criação da Federação das Faculdades do Oeste do Paraná, quando o Estado assumiu a folha de pagamento das instituições regionais, depois de infindáveis confrontos e barganhas. Em 1988, a Federação foi transformada em Fundação Estadual de Ensino Superior do Oeste do Paraná – Funioeste, atual Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, uma Universidade Multicampi, cuja carta-consulta de reconhecimento foi aprovada em 1994 (VERGUTZ, 2006, p. 45).

Segundo Emer (2001), foi realizada, em Guaraniaçu, em 1985, uma reunião coordenada pela ASSOESTE e a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP, para discutir sobre a concretização da Unioeste, solicitando, mais veementemente, junto aos governos essa proposta. Passaram a pressionar o governo estadual, entregando ao Governador do Estado, José Richa, uma carta reivindicando a estadualização. O governo assumiu o compromisso de estadualizar as faculdades, por meio de convênio com os prefeitos municipais das cidades de Oeste, onde já funcionava o ensino superior. Conforme Emer (2001, s/n): “o governador, José Richa, na ocasião da assinatura do convênio com as prefeituras para doação dos terrenos ao Estado, disse que estadualizaria todas as fundações municipais da região Oeste”.

Conforme Emer (2007) *apud* Kuiava (1991), no ano de 1987, o governador Álvaro Dias esteve em Cascavel e “[...] pela Lei Estadual nº 8.464 sancionou o Projeto de Lei que instituía a Fundação Federação de Instituições do Oeste do Paraná [...] e pelo Decreto Estadual nº 399, instituía a Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná” (EMER, 2007, p. 114). A estadualização foi oportuna nesse período porque as faculdades estavam em crise;

não era mais possível manter-se somente com as mensalidades e contribuições do município.

O processo de estadualização foi difícil e permeado de luta, bem como, também o processo de reconhecimento da Universidade foi árduo e longo, vindo somente a ocorrer em dezembro de 1994, pela Portaria Ministerial nº 1.784-A e pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 137/94.

Tornou-se Universidade Multicampi pela incorporação das faculdades municipais de Cascavel - FECIVEL, criada em 1972, FACISA, de Foz do Iguaçu - 1979, FACIMAR, de Marechal Candido Rondon – 1980, e FACITOL, de Toledo, criada em 1980. No ano de 1998, foi autorizada a incorporação da FACIBEL à Unioeste e, em 1999, instituído o Campus de Francisco Beltrão. A Unioeste compreende 94 municípios: 52 da região oeste e 42 municípios da região sudoeste do Paraná.

A Unioeste tem como “missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social” (UNIOESTE, 1999).

Desde a sua criação, a Unioeste é uma referência na produção e socialização do conhecimento, formando profissionais em diversas áreas para atuar na sociedade, pautada em princípios éticos para o exercício da cidadania.

A apresentação do histórico da Unioeste objetiva situar o leitor e para fazer memória sobre a criação dessa Universidade; assim, são evidenciados alguns dados do período de 2012 a 2016, recorte temporal da pesquisa.

Quadro1: Total de Cursos e Turmas de Graduação e Pós-Graduação – 2012 a 2016.

Cursos/Turmas	2012	2013	2014	2015	2016
Total de Cursos de Graduação	33	33	33	33	65
Total de Turmas de Graduação	68	73	73	71	74
Total de cursos de pós-graduação STRICTU SENSU	25	31	31	42	44
Total de cursos de pós-graduação LATO SENSU	26	21	21	24	21

Fonte: Site da Unioeste - dados organizados pela pesquisadora.

Constata-se que nos anos de 2012 a 2015 manteve-se o número de trinta e três cursos de Graduação, nos cinco campi da Universidade; no ano de 2016, houve

um aumento expressivo no número de cursos de Graduação. No que se refere à quantidade de turmas de Graduação, tem-se que, no ano de 2012, havia sessenta e oito turmas; no ano de 2013, aumentou para setenta e três, número que se manteve em 2014. No entanto, no ano de 2015, houve uma redução para setenta e uma turmas e, no ano de 2016, houve um aumento novamente para setenta e quatro turmas de Graduação nos cinco campi.

Referente aos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, constata-se que houve um aumento considerável de cursos; no ano de 2012, havia vinte e cinco cursos e, no ano de 2016, um total de quarenta e quatro cursos nos cinco campi. Nos cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, não houve aumento na oferta dos cursos, mas sim, um decréscimo, de vinte e seis para vinte e um cursos, no decorrer dos anos, mantendo-se uma média aproximada de vinte e dois, seis cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, no período de 2012 a 2016.

Quadro 2: Número de Docentes da Unioeste: 2012-2016

Docentes	2012	2013	2014	2015	2016
Total de Docentes Efetivos	974	1.027	1.026	1.073	1.070
Total de Docentes Temporários	255	171	169	241	274
Total de docentes Graduados	35	27	27	25	15
Total de docentes Especialistas	171	116	113	127	135
Total de Docentes Mestres	472	481	482	449	435
Total de Docentes Doutores	491	517	516	655	702
Total de Docentes Pós-Doutores	60	57	57	58	57

Fonte: Site da Unioeste dados organizados pela pesquisadora.

Referente ao quadro de servidores docentes na Unioeste é observável que a demanda cresceu, conforme a necessidade e as solicitações apresentadas, visto que, comparando com o quadro 1: Total de Cursos e Turmas de Graduação e Pós-Graduação – 2012 a 2016, observa-se que o número de cursos e de turmas aumentou e, por consequência, cresceu a procura por docentes. O quadro 2 expressa um dado bastante relevante que é o número de docentes temporários da Universidade; também demonstra que aproximadamente 70% dos docentes apresentam o título de Mestre ou de Doutor.

No quadro abaixo, é possível observar os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e o campus no qual está inserido.

Quadro 3: Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>							
Cidade	Cursos	2012		2014		2016	
		Alunos	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos
CASCADEL	Mestrado em Biociências e Saúde	31	1	26	1	44	1
	Mestrado em Ciências Farmacêuticas			11	1	35	1
	Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais	33	1	23	1	40	1
	Mestrado em Contabilidade					31	1
	Mestrado em Educação	66	1	73	1	96	1
	Mestrado em Engenharia Agrícola	31	1	32	1	37	1
	Mestrado em Engenharia de Energia na Agricultura	38	1	45	1	55	1
	Mestrado em Letras	60	1	60	1	50	1
	Mestrado em Odontologia			12	1	27	1
	Mestrado Profissional em Administração					35	1
	Mestrado Profissional em Letras (Rede Nacional)			20	1	24	1
	Doutorado em Engenharia Agrícola	56	1	37	1	72	1
	Doutorado em Letras	13	1	25	1	56	1
FOZ DO IGUAÇU	Mestrado em Engenharia Elétrica e Computação					38	1
	Mestrado em Ensino					39	1
	Mestrado Profissional em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade					14	1
	Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira					21	1
	Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras	31	1	30	1	57	1
	Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras					15	1
FRANCISCO BELTRÃO	Mestrado em Educação	9	1	18	1	36	1
	Mestrado em Geografia	42	1	37	1	32	1
	Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional			15	1	27	1
MARECHAL CÂNDIDO RONDON	Mestrado em Agronomia	39	1	37	1	36	1
	Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável			38	1	47	1
	Mestrado em Geografia	16	1	16	1	23	1
	Mestrado em História	33	1	35	1	33	1
	Mestrado em Zootecnia	45	1	42	1	31	1
	Doutorado em Agronomia	39	1	37	1	48	1

	Doutorado em História					20	1
	Doutorado em Zootecnia					22	1
TOLEDO	Mestrado em Ciências Sociais	17	1	19	1	44	1
	Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio	30	1	26	1	19	1
	Mestrado em Bioenergia (Associação em Rede com UEL)	11	1	9	1	13	1
	Mestrado em Ciências Ambientais			14	1	32	1
	Mestrado em Economia					18	1
	Mestrado em Engenharia Química					62	1
	Mestrado em Filosofia	34	1	29	1	48	1
	Mestrado em Química					12	1
	Mestrado em Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca	44	1	37	1	35	1
	Mestrado em Serviço Social					28	1
	Doutorado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio	20	1	27	1	32	1
	Doutorado em Engenharia Química	41	1	37	1	28	1
	Doutorado em Filosofia					15	1
	Doutorado em Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca					29	1
Total geral de cursos		816	25	926	31	1556	44

Fonte: Site da Unioeste - dados organizados pela pesquisadora.

No quadro 3, visualiza-se o total de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo no campus de Cascavel um total de onze cursos de mestrado e dois cursos de doutorado; no campus de Foz do Iguaçu, há cinco cursos de mestrado e um curso de doutorado; no campus de Francisco Beltrão, apresentam-se somente três cursos de mestrado; no campus de Marechal Cândido Rondon, existem cinco cursos de mestrado e três cursos de doutorado; e o campus de Toledo é o que apresenta dez cursos de mestrado, sendo o campus com o maior número de cursos e quatro cursos de doutorado.

Pode-se verificar que a Unioeste apresenta um número considerável de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, distribuídos por todos os campi da Instituição, totalizando, no final do ano de 2016, 44 cursos e 1.556 alunos matriculados.

3.1. A Educação Especial na Unioeste

A Educação Especial, voltada ao Ensino Superior, também está sendo posta em prática por meio de muitas lutas. Na Unioeste, o Programa que garante o acesso e a permanência dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais é o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. A garantia do acesso inicia-se no momento da inscrição do candidato ao processo de concurso vestibular, quando o futuro acadêmico solicita a banca especial, e continua, no decorrer do curso de graduação ou pós-graduação, com a provisão das condições gerais de acessibilidade para chegar à conclusão da formação. O Programa vem alcançando o respeito de uma grande maioria de docentes e acadêmicos da Unioeste. Dessa maneira, destaca Dalgalo et al (2015):

O Programa Institucional de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais (PEE), instituído pela Resolução nº323/1997 como um Programa de Extensão permanente, assessora os alunos com necessidades educacionais especiais ao disponibilizar: Transcritor/Ledor, execução da Banca Especial no Concurso Vestibular, cursos de formação para docentes das Redes Municipais e Estaduais a partir de projetos de extensão junto à Pró – Reitoria de Extensão (PROEX), curso de LIBRAS com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), entre outras parcerias (DALGALO et al, 2015, p. 07).

O PEE é um programa consolidado no interior da Unioeste. Em 1997, foi publicada a Resolução nº 323/1997 - CEPE, que aprovou Projeto de Extensão intitulado “Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”, a qual foi composta por dois artigos que consolidaram, naquele momento, a criação do Programa (UNIOESTE, 1997). No ano de 2002, aprovou-se o Regulamento dos Procedimentos para Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na Unioeste, nos seus cinco campi, a partir da Resolução nº 0127/2002 – CEPE, que é composta por quatro capítulos e vinte artigos, nos quais são elencadas as finalidades, objetivos, procedimentos operacionais para atendimento a vestibulandos, procedimentos para a permanência dos matriculados na Unioeste e das disposições finais (UNIOESTE, 2002).

Em 20 de outubro de 2005, aprovou-se o Regulamento do PEE, formulado com 6 capítulos e 15 artigos. No capítulo I, destacou-se a natureza, finalidades e

objetivos, sendo que mereceu destaque o artigo nº 4, o qual expõe sobre os objetivos do PEE no contexto da Unioeste:

Art. 4 São objetivos do PEE: I – promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades especiais na Unioeste; II – propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da Universidade, conforme as normas da NBR/9050 ou sua substituta; III – atuar junto aos colegiados dos cursos de graduação e pós-graduação, oferecendo suporte no processo ensino-aprendizagem dos alunos; IV – potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias; V – constituir e manter um Fórum permanente de Educação Especial na Unioeste, em conjunto com instituições educacionais em todos os níveis de ensino e de organizações de e para pessoas com deficiência; VI – promover e participar de estudos e debates sobre Educação Especial; VII – contribuir para inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis de ensino, no mercado de trabalho e nos demais espaços sociais; VIII – assessorar a Comissão da Unioeste responsável pelo ingresso e permanência dos servidores com deficiência, na Universidade; IX – propor, quando necessário, alterações e regulamentações para ingresso e permanência de pessoas com necessidades especiais na Unioeste; X – incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Especial, nos cursos de graduação e pós-graduação da Unioeste; XI – integrar as atividades desenvolvidas pelo Programa com as ações de outras universidades e outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com necessidades especiais (UNIOESTE, 2005, p. 3).

Pode-se perceber que os objetivos do Programa são a garantia do ingresso e da permanência dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais na universidade, focalizando a atuação junto a todos os setores institucionais necessários, desde o pedagógico, arquitetônico, tecnologias, entre outros.

No que contempla as legislações do Programa de Educação Especial, no ano de 2015, a equipe do PEE percebeu a ampliação dos atendimentos educacionais especiais e das demandas de atendimento dos acadêmicos, por conta das mais diversas deficiências. Portanto, identificou-se a necessidade de reformulação e readequação do Regulamento, sendo assim aprovada uma nova Resolução nº 209/2016- CEPE, em 6 de outubro de 2016, composta, agora, com oito capítulos e vinte e seis artigos. Ressalta-se, nessa Resolução, que os princípios norteadores foram reformulados no artigo nº 3, sendo:

Art. 3º O PEE tem como princípios norteadores: I - a universalização do acesso à educação; II - a articulação com os diversos setores da Universidade, de Entidades e Organizações para pessoas com deficiência; III - a contribuição para a superação de preconceitos e discriminações, compreendendo a pessoa com necessidades especiais como sujeito social; IV - a concepção de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; V - o apoio à formação continuada na área de Educação Especial em todos os níveis e modalidades da prática educacional; VI - a prestação de esclarecimentos, orientações e recomendações aos acadêmicos, aos servidores e aos membros da comunidade externa que apresentam necessidades especiais, que dar-se-á na forma de atendimento educacional especializado (AEE) aos acadêmicos e sob a forma de apoio, tanto aos servidores como aos membros da comunidade externa quando participantes de atividades extensionistas (UNIOESTE, 2016, p. 3).

O PEE apresenta em seus princípios a universalização do acesso à educação, como forma de garantir aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais o acesso e a permanência no Ensino Superior, articulando com o maior número de setores da Universidade, como também com Entidades e Organizações da comunidade externa. Dessa forma, paralelamente, objetiva-se o desenvolvimento e ampliação dos atendimentos educacionais especializados a esses acadêmicos, no contexto do Ensino Superior, sendo uma luta constante contra o preconceito, discriminação e a garantia de profissionais para suprir todas as especificidades dos acadêmicos.

Ainda referente à Resolução nº 209/2016 – CEPE ocorre à readequação dos objetivos do PEE para atender às novas demandas que foram ingressando na Universidade, a partir do ano de 2014, sendo contemplados, no artigo 4º:

Art. 4º São objetivos do PEE: I - promover as condições para o ingresso, permanência e formação de acadêmicos com necessidades especiais na Unioeste; II - propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras atitudinais, de comunicação e arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços da Universidade, conforme a legislação vigente; III - atuar junto aos colegiados dos cursos de graduação e pós-graduação, oferecendo suporte pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem; IV - potencializar o processo de ensino e aprendizagem mediante a utilização de novas tecnologias; V - manter um Fórum Permanente de Educação Especial na Unioeste, em conjunto com as instituições educacionais e Entidades e Organizações de e para pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino; VI - promover e participar de estudos e debates sobre Educação Especial; VII - contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis e modalidades de ensino, no mercado de trabalho

e nos diversos espaços sociais; VIII - assessorar a Comissão da Unioeste responsável pelo acompanhamento e avaliação dos servidores com deficiência durante o estágio probatório na Universidade, consoante os Decretos nº 3.298/99, nº 5296/04 e nº 6.949/09 (Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência); IX - atuar junto à Pró-Reitoria de Recursos Humanos no sentido de promover condições adequadas para o exercício das atividades laborais de servidores com necessidades especiais; X - propor regulamentações para o ingresso e permanência de pessoas com necessidades especiais na Unioeste e alterações, quando necessário; XI - incentivar a implantação de disciplinas permanentes e/ou optativas e de conteúdos, referentes à Educação Especial, nos cursos de graduação e pós-graduação da Unioeste; XII - integrar as atividades desenvolvidas pelo Programa com as ações de outras Universidades e Instituições voltadas às pessoas com necessidades especiais (UNIOESTE, 2016, p. 3).

Os objetivos do PEE são ampliados contemplando todas as novas legislações, que foram sendo reformuladas e readequadas para amparar a Educação Especial. Discute-se também como um dos objetivos a organização de grupos de estudos e de debates para se refletir sobre as demandas e necessidades, visto que as mesmas tiveram ampliação e foram sendo impostas no decorrer dos anos letivos; assim, seria possível abordar cada novo desafio encontrado, devido ao ingresso de novos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, observando a proposição de disciplinas permanentes e/ou optativas que sejam compostas com conteúdo referente à discussão da Educação Especial nos cursos de Licenciaturas, e nos demais onde houver acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais. Isso tudo propicia espaço para que o maior número de cursos de graduação e pós-graduação contemple essa modalidade de Educação, visando uma abrangência e expansão dessa discussão (IACONO, 2017, p. 9).

O Programa de Educação Especial, nessa reformulação, discute e reestrutura vários artigos para que se possa garantir e ampliar os direitos dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais. No entanto, o seu embasamento teórico permanece o mesmo após todas as reformulações das legislações. Segundo Dalgalo et al (2015), a abordagem dos estudos é embasada na Teoria da Psicologia Histórico-Cultural:

O PEE embasa seus estudos na abordagem histórico-cultural de Vigotski, Leontiev, Luria e autores da mesma corrente, por constituir uma perspectiva teórica com concepção social da deficiência, com destaque para o processo de compensação, e

que permite incorporar a tecnologia na educação, a partir do momento em que se valorizem as interações sociais, preconizando a fundamental importância do papel do professor como interventor na zona de desenvolvimento proximal – motivando, estimulando e desencadeando estas funções que estão incompletas na mente do aprendiz e tornando o processo ensino – aprendizagem propício ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (DALGALO et al p.7 - 8, 2015; WEISS e CRUZ, 1998).

Em relação ao histórico de ingresso de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, de acordo com Dalgalo et al (2015):

[...]. Podemos destacar que o primeiro ingresso de acadêmico com deficiência na Unioeste ocorreu a partir da banca especial no processo de concurso vestibular de 1996 para atender a uma aluna com baixa visão, que solicitara material ampliado. O resultado foi à aprovação da candidata no curso de Pedagogia. Vale destacar esta teve garantido material ampliado no decorrer de seus estudos acadêmicos, o que lhe conferiu condições de permanência e conclusão do ensino superior (DALGALO et al, 2015, p. 8).

Após essa conquista no processo do Concurso Vestibular, ressalta Rossetto (2009) que, no ano seguinte, 1997, ocorre a aprovação na Unioeste de um acadêmico cego, o qual enfrentou inúmeras dificuldades em relação ao apoio pedagógico; no entanto, houve um fortalecimento a partir do movimento social de pessoas com deficiência do Município de Cascavel, sendo essa associação, intitulada de Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI), apoiada pelo Fórum Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, instituições criadas em 1995.

Assim, a mobilização foi tanta que a comunidade acadêmica e docente da Unioeste, do Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA entendeu que:

[...] era necessário atender às necessidades educacionais desse acadêmico, para que dessa forma tivesse acesso ao conhecimento científico, a partir da participação direta das pessoas com deficiência e de docentes envolvidos nos movimentos e na educação deste segmento social. É relevante elucidar que, nesses movimentos sociais, membros do PEE eram ativistas e contribuíram nas discussões e definições das diretrizes norteadoras do Programa, o que nos leva a considerar um diferencial nas questões em relação à compreensão sobre a concepção de pessoa com deficiência e suas reflexões sobre

sociedade e educação (DALGALO et al, 2015, p. 9).

Esse momento de inclusão da Unioeste foi marcado por descobertas, adaptações e flexibilizações para os docentes, sobre qual metodologia utilizar para trabalhar com esse acadêmico cego, enfrentando uma nova realidade, novos desafios e perspectivas traçadas para garantir a efetivação da aprendizagem e apropriação de conhecimentos científicos do acadêmico. Segundo Dalgalo et al (2015), a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) organizou um espaço e dispôs um funcionário para realizar as gravações do material necessário ao acadêmico em fitas cassetes; na sequência, houve aquisição de uma impressora Braille, um computador e também o *software* sintetizador de voz - DOSVOX, sendo esses os recursos suficientes para atender, naquele momento, as especificidades do acadêmico.

A primeira necessidade educacional especial enfrentada pelo PEE foi relacionada à deficiência visual, porém, foi apenas a precursora. No ano de 2002, o Programa foi desafiado novamente com a aprovação de uma acadêmica surda, no curso de Pedagogia; dessa maneira, houve a necessidade da contratação de um Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). No decorrer dos anos, com o ingresso de outros acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, o Programa de Educação Especial atendeu as demandas que estavam sendo postas no decorrer dos anos letivos, com as gravações dos textos em fitas cassetes e com a contratação de Tradutores/Intérpretes de Libras (DALGALO et al, 2015).

Porém, o Programa de Educação Especial teve que começar a rever a sua organização e estrutura de profissionais, a fim de atender a demanda que se encontrava matriculada, no início do ano letivo de 2014, quando as especificidades dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais passaram a ser mais diversificadas. No campus de Cascavel, havia um acadêmico com deficiência de comunicação, visão, audição, motricidade (mobilidade dos membros superiores (moderado) e membros inferiores (leve)), de acordo com o laudo médico entregue no PEE; já no campus de Toledo, evidenciava-se uma acadêmica com dislexia, segundo laudo médico e avaliação psicopedagógica, entregues no PEE, porém, esses acadêmicos haviam frequentado a Instituição no ano letivo de 2013 e, no processo de seleção do Concurso Vestibular – 2014 houve aprovação de um acadêmicos com paralisia cerebral, com graus de comprometimentos diferenciados. De acordo com essa demanda de 2013 e a nova de 2014, foi preciso reestruturar o

quadro de funcionários para garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os acadêmicos matriculados na Universidade, nos diferentes campi.

Segundo Dalgalo et al (2015), no Programa de Educação Especial

[...] estabeleceu-se um protocolo de atribuições e identificou-se a necessidade da contratação de um novo profissional no quadro de funcionários da Unioeste, para desenvolver as funções de apoio pedagógico e Transcritor/Ledor, no cargo de Técnico de Assuntos Universitários (DALGALO et al, 2015, p. 13).

Esse novo profissional vem auxiliar no desenvolvimento de atividades junto aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, como descreve pormenorizadamente a citação de Iacono et al (2014):

A partir da identificação das necessidades, o PEE iniciou um trabalho de esclarecimento junto à gestão, buscando fomentar a compreensão e a emergência de contratação de profissional, alcançando apoio no Parecer Jurídico nº 043/2014, confirmando a necessidade de assegurar as condições educacionais necessárias a esses alunos. Como no quadro de agente universitário não existia essa função, foi realizado o 1º Processo Seletivo Simplificado/2014 - Edital nº 058/2014, de 30/04/2014, para a função de Técnico de Assuntos Universitários (UNIOESTE, 2014), contendo no edital os procedimentos de avaliação que assegurassem um profissional com as características necessárias para atuar no apoio pedagógico a esses alunos e com as atribuições de acompanhamento em avaliações, atividades de leitura, interpretação e análise de textos, transcrição de conteúdos registrados na lousa e das explicações do professor, acompanhamento em apoio didático ofertado pelo professor e em estudos dos conteúdos ministrados em sala (IACONO et al, 2014, p. 10).

Esse novo profissional da Instituição passou a oferecer suporte nos atendimentos aos acadêmicos com deficiência e necessidades especiais, acompanhando alguns em sala de aula e outros somente no atendimento educacional especializado, no contra turno dos horários das disciplinas da graduação, desenvolvendo atividades diferenciadas, de acordo com as especificidades do acadêmico em questão. Esse momento é de grande importância para a história do Programa de Educação Especial e da própria Unioeste, pois ela passa a disponibilizar aos acadêmicos que necessitam e solicitam o Atendimento Educacional Especializado – AEE individualizado carga horária semanal pré-determinada, com estudo de conteúdos desenvolvidos em sala de aula, resolução

de atividades, trabalhos avaliativos, adaptação de texto da Língua Portuguesa para Libras, leitura de textos, transcrição de atividades e, também, a realização de apoio didático individualizado pelos docentes, que ministravam as disciplinas a esses acadêmicos.

Destaca-se que esses profissionais - Tradutor/Intérprete de Libras e Transcritor/Ledor -, que atendem aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, contemplando toda demanda da Unioeste nos cinco campi, são contratados por tempo determinado através Processo Seletivo Simplificado – PSS, ocasionando uma alta rotatividade de profissionais para realizar os mais diferentes atendimentos. Essa rotatividade acaba fragmentando o andamento e desenvolvimento dos atendimentos, comprometendo, assim, a qualidade dos mesmos.

Referindo-se à atualidade, que inclui a temporalidade da pesquisa, Iacono et al (2017) apresentam a amplitude alcançada pelos atendimentos do PEE em razão das especificidades apresentadas pelos acadêmicos:

Nos últimos dois anos, alunos com outras características estão adentrando o ensino superior. Hoje a universidade tem matriculado alunos com deficiência em vários cursos, com distintas limitações físicas, sensoriais, de mobilidade e com transtornos funcionais específicos como a dislexia. Essa diversidade acarreta uma variedade de formas de se realizar o atendimento educacional especializado (AEE), impondo à equipe do PEE a necessidade de constantes estudos e pesquisas, bem como, também, a necessidade de constituir, na universidade, regulamentos que definam os procedimentos referentes a cada forma de AEE a ser efetivado (IACONO et al, 2017, p. 9).

Sabe-se que essa demanda é muito recente e que existem muitos estudos e pesquisas a serem desenvolvidas para oferecer continuidade, aperfeiçoamento, melhores adaptações e flexibilizações aos atendimentos. No contexto do Programa, para atender às especificidades dos acadêmicos com deficiência e necessidades especiais, como destaca Dalgalo et al (2016), é preciso haver uma estrutura logística com:

[...] linha braille, *softwares* específicos (letores de tela - *Jaws*, NVDA, de conversão de textos de pdf para doc e txt), teclados virtuais - *mousekey*, ETM; *dosvox*, microfônix, *tablet* com emulador de *mouse* ocular (*PCEye Go Tobii*), *Boardmaker*, Editor de pranchas livre,

máquinas braille, regletes e punção, digitalização de textos utilizados em aula. Quanto aos recursos humanos são disponibilizados Tradutores Intérpretes de Libras, Técnicos de Assuntos Universitários/Transcritores-Ledores e bolsistas de monitoria acadêmica. Na função de transcritor-ledor, utiliza-se de prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular para aluno tetraparético e afásico (DALGALO et al, 2016, p. 10).

O PEE teve que adquirir novas tecnologias, como por exemplo, o *tablet*, com emulador de *mouse* ocular (*PCEye Go Tobii*), no ano de 2015, decorrente do retorno de uma acadêmica com diagnóstico de incapacidade de dupla hemiplegia espástica, associado à disfagia, afasia de expressão, pois, quase ao fim do ano de 2014, quando cursava o terceiro ano do Curso de Graduação (C4), essa acadêmica sofreu um Acidente Vascular Cerebral, limitando todos os seus movimentos passando a realizar apenas o movimento de controle ocular. O Programa disponibilizou um profissional Transcritor/Ledor para propiciar atendimento educacional especializado e apoio pedagógico à acadêmica em sala de aula e na produção dos materiais de estudo da mesma. Vale ressaltar que a comunicação com a acadêmica passou a ser realizada com uma prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular, como expõe Dalgalo et al (2016):

Na prancha de comunicação está distribuído todo o alfabeto da língua portuguesa em cinco linhas organizadas em cinco colunas, sendo que cada linha contém cinco letras do alfabeto, exceto a segunda linha, que contém seis letras distribuídas entre as colunas (linha/coluna) (DALGALO et al, 2016, p. 12).

Os atendimentos disponibilizados pelo PEE não são de exclusividade dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, ocorrendo que, algumas vezes, os profissionais têm que realizar a intermediação na realização de atividades em grupo na sala de aula e essa relação se estabelece entre acadêmicos e profissionais, bem como entre profissionais e docentes, acadêmico e profissionais; consiste em uma relação muito ampla, mas de extrema necessidade para o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais no Ensino Superior.

No próximo capítulo está apresentado referencial teórico da Teoria Histórico Cultural, que dá subsídio e embasamento para discutir os conceitos destacados no segundo capítulo e suporte para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais.

4. EMBASAMENTO TEÓRICO REFENTE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No decorrer das políticas públicas, embasadas nos princípios da educação inclusiva, reafirma-se o direito de todos os sujeitos à educação, em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Delineiam-se os estudos no referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, por se entender que Lev S. Vigotski (1896-1934) e seus seguidores, principalmente Alexis N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977), estudaram e apresentaram uma concepção de formação dos sujeitos, ponderando a sua totalidade, no seu processo de interação e relação social, cultural e histórica, não simplesmente em partes fragmentadas e descontextualizadas, desconsiderando as potencialidades dos sujeitos (ROSSETTO, 2009).

De acordo com Freitas (2002), o método para se estudar o homem na sua relação social e biológica têm uma relação de interação entre o corpo e a mente. Para esse autor faz-se necessário, então:

[...] encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. [Vygotsky] percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002, p.22).

Pode-se assim dizer que a pesquisa considera a relação social e cultural do ser humano, como um todo, abarcando o processo histórico no qual o objeto de pesquisa esteja relacionado e, conseqüentemente, a relação de transformação e modificação que ocorrerá no período pesquisado, com os sujeitos envolvidos.

Ao tratar da educação, essencialmente, da educação especial, pode-se verificar as inúmeras mudanças em curso, no que se refere às suas metodologias e encaminhamentos. Sendo assim, deve-se levar em conta os elementos professor, aluno e as condições materiais necessárias para promover os processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, há alguns aspectos a serem considerados na Educação Especial que são fundamentais para minimizar os efeitos da concepção de pessoa com deficiência ou necessidades especiais, em que se priorizam as limitações, valorizando-se o defeito ou a consequência do mesmo, sendo que se

deveria maximizar o trabalho educativo, no intuito de identificar e ressaltar as potencialidades preservadas da pessoa com deficiência ou necessidades especiais. Nesse sentido, foi necessário buscar suporte teórico na Psicologia Histórico-Cultural, no sentido de expandir e explorar as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos alunos e professores, os principais sujeitos envolvidos no processo educacional (IACONO et al, 2014).

Reforçando as potencialidades, Coll (1999, p. 36) ratifica que “o crescimento que a ação pedagógica deve potencializar é visto mais como o progresso que segue as linhas *naturais* do desenvolvimento do que, o que depende de aprendizagem específica”. Sendo assim, ressalta Coll (1999) que as potencialidades das pessoas com deficiência ou necessidades especiais devem ser consideradas, trabalhadas e exploradas, buscando o processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, não reforçando o defeito e a incapacidade.

Vigotski (1997) aborda as regularidades psicológicas como elemento do desenvolvimento humano seja para pessoas com deficiência ou não. Ressalta-se que esse processo de desenvolvimento é relativo a todos os sujeitos (IACONO et al 2014). Além disso, Vigotski (1997) destaca três pontos ao referenciar a concepção de pessoa com deficiência: deficiência primária e deficiência secundária; processo de compensação e supercompensação social do defeito e educação da pessoa com deficiência. O autor afirma a necessidade de uma concepção adequada para promover o processo educacional e conceituar deficiência primária e deficiência secundária, para, conseqüentemente, desenvolver aprendizagem, apropriação de conhecimento e também o desenvolvimento da sua personalidade e conduta. Portanto, evidencia que:

O defeito não é somente uma pobreza psíquica, senão também uma fonte de riqueza, não é somente uma debilidade, senão também uma fonte de força. Tal afirmação coloca a deficiência sob a ótica dialética, na qual se constituem dois momentos acerca do desenvolvimento psicológico: o caráter dialético do defeito e a base social da psicologia da personalidade (VIGOTSKI, 1997, p. 32).

A prática pedagógica e a metodologia do docente devem estar pautadas numa concepção teórica que ofereça sustentação ao seu trabalho, quer seja desenvolvido nos anos iniciais, no ensino médio ou no ensino superior. Portanto, a concepção de pessoas com deficiência ou necessidades especiais é de extrema

importância ao professor no processo de formação e de ensino. Assim, para melhor compreender as ações da prática pedagógica e da metodologia utilizadas pelos docentes, é necessário destacar algumas contribuições dos fundamentos da Defectologia no desenvolvimento dessa pesquisa; tais ações são entendidas a partir da concepção de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural.

Ressalta-se que as regularidades estão presentes na unidade pessoa, sendo o desenvolvimento humano um processo que ocorre primeiro no âmbito social (interpsíquico) para ser apropriado no plano individual (intrapíquico). Isso significa dizer que a formação das funções superiores da atividade psíquica se realiza no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e de sua colaboração com o meio social circundante (IACONO et al, 2014).

Vigotski (1997) afirma que a aprendizagem se constitui como condição indispensável para o desenvolvimento de características humanas e que esse processo se desenvolve por meio da mediação (signos, linguagem e instrumentos), contribuindo para a apropriação do conhecimento. Vigotski apresenta importante contribuição, quando se evidencia o processo educacional, no que se refere ao desenvolvimento e às funções do ensino, ressaltando que o:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1997, p. 47).

Para Vigotski (1997), há uma correlação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Quanto à unidade de desenvolvimento, há dois níveis: o real e o próximo. O nível de desenvolvimento efetivo, real, é aquele em que a criança é capaz de realizar as suas atividades sem ajuda, tendo autonomia, e condições reais para fazê-las sozinha, sem auxílio. No entanto, a zona de desenvolvimento proximal se refere à necessidade de auxílio de pessoas, a saber, companheiros com mais conhecimento e experiência para orientar ou ajudar a criança a realizar as suas atividades, havendo a necessidade de direcionamento e acompanhamento para execução das atividades (IACONO et al, 2014).

Em relação à unidade do intelecto e do afeto, verifica-se que o aspecto das emoções sofre alterações à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem, sendo que, conforme se aprimoram os processos cognitivos, eleva-se, também, a capacidade de regular, controlar os impulsos e as emoções mais primitivas, por meio da atividade representativa (IACONO et al, 2014).

A exposição das regularidades do desenvolvimento humano demonstra que Vigotski parte da ideia de que a condicionalidade social é fundamental, indispensável para o estabelecimento de propriedades especificamente humanas da psique. Nesse sentido, Vigotski afirma que a influência social e, em particular, a pedagógica e o processo educacional, estabelece uma fonte inesgotável para a formação dos processos psíquicos superiores. Para melhor compreensão dessa ideia, Vigotski (1997) apresenta a concepção de deficiência, descrita nos Fundamentos de Defectologia, como sendo deficiência primária e secundária. A deficiência primária pressupõe o próprio defeito, enquanto que a deficiência secundária se manifesta no âmbito das relações sociais, as quais são construídas e acumuladas no decorrer da história de vida da pessoa com deficiência primária ou defeito. Para o referido autor, a deficiência secundária é compreendida como decorrência das relações sociais a partir da deficiência primária ou defeito.

No entanto, o processo de compensação/supercompensação da deficiência, Vigotski (1997) expõe explorando o conteúdo das ideias de W. Stern, de A. Adler e de T. Lipps; evidencia que os aspectos que estabelecem a deficiência ou a debilidade tornam-se, para o indivíduo, o elemento básico que irá desencadear o processo de aparecimento de energia psíquica, manifestação de capacidades para vencer a limitação imposta pela deficiência (IACONO et al, 2017, p. 235). Assim, segundo Vigotski (1997):

[...] da mesma maneira que a vida de qualquer organismo está dirigida pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está dirigida pelas exigências de seu ser social. Não estamos em condições de pensar, sentir, querer, e atuar sem que diante de nós haja algum objetivo (VIGOTSKI, 1997, p. 30).

A valorização, o incentivo e a estimulação devem ser fomentados, independentemente de a pessoa apresentar ou não necessidades especiais ou

deficiência. Destaca-se que não deve haver distinção entre um sujeito ou outro, mantendo a mesma conduta, estímulo, incentivo, desenvolvimento para ambos, sempre na busca por avanços e apropriação de conhecimentos.

De acordo com Vigotski (1997), deve-se analisar a compreensão de valoração social da pessoa com deficiência individualizada. Nesse aspecto, destaca-se que se pudesse ser constituído um paralelo entre o defeito-compensação, poder-se-ia observar que cada um, compensação e supercompensação, estariam em um dos extremos. No outro extremo, haveria o fracasso da compensação, demarcado pela luta defensiva do sujeito, que é proveniente da sua delicada exposição social; assim, acaba sendo conduzido a usar a própria deficiência como escudo da própria sociedade.

Merece destaque, também, a educação de pessoa com deficiência, no decorrer do processo educacional, tanto para a criança com deficiência ou não. De acordo com Rossetto (2009):

Vigotski opunha-se às ideias de biologizar as concepções existentes sobre o desenvolvimento de crianças deficientes, enfatizando que a deficiência não se caracteriza somente pelo caráter biológico, mas principalmente pelo caráter social. Por meio da teorização do desenvolvimento psíquico, fazia defesa de que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis que no desenvolvimento das crianças em geral. Desse modo, não fazia distinção entre quadro evolutivo da criança "normal" e o quadro da criança com deficiência, reafirmando a necessidade de uma mesma escola para todas as crianças (ROSSETTO, 2009, p. 30 – grifo do autor).

Segundo a exposição da autora, tem-se que o desenvolvimento da criança com deficiência percorre o mesmo percurso das crianças em geral, considerando, além do caráter biológico, também o caráter social, assim como o contexto em que essas crianças estão inseridas e quais as estimulações que estão sendo proporcionadas. Todos esses fatores são de extrema relevância ao desenvolvimento de qualquer indivíduo, seja para os considerados normais ou com deficiências ou necessidades especiais.

De acordo com Vigotski (1997), o princípio do desenvolvimento cognitivo e da personalidade é o mesmo, quer seja ela uma criança com deficiência ou não, pois "não existe diferença no enfoque educativo da criança com defeito e da criança

normal, nem na organização psicológica de sua personalidade” (Vigotski, 1997, p. 45).

Para Tureck et al (2016),

Os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural em relação à aprendizagem e desenvolvimento humanos superam a visão biológica tradicional. Particularmente em relação à deficiência, ocorre uma mudança completa de concepção que conduz a práticas sociais e pedagógicas anteriormente não concebidas (TURECK et al, 2016, p. 2).

Segundo a exposição dos autores, só ocorrem mudanças na concepção, enquanto o desenvolvimento e personalidade permanecem no mesmo limiar, seguindo as mesmas exposições de Vigotski (1997) e de Rossetto (2009).

Convém lembrar que seria ingênuo pensar que todas as pessoas com deficiência estariam determinadas a concretizar o processo de compensação ou supercompensação social do defeito, uma vez que são vários condicionantes que podem interferir no processo e, conseqüentemente, no resultado. Diante disso, questões que podem influenciar nos resultados do processo compensatório são: o alcance ou intensidade da deficiência; os recursos, em termos de potencial próprio de cada sujeito com deficiência; a natureza da interação com o entorno social mais próximo da pessoa com deficiência; sua socialização cultural ou interação social (IACONO et al, 2014).

Cita-se, ainda, como esfera central da compensação: a elevação do desenvolvimento cultural, do desenvolvimento das funções superiores, da esfera da comunicação, a intensificação das relações coletivas sócio laborais. Além disso, todo processo de desenvolvimento cognitivo e de personalidade da pessoa é mediado pela linguagem, signos e instrumentos, como o pressuposto da relação entre o desenvolvimento real do sujeito e seu contexto social, no que se destaca também a importância das relações sociais, das relações interpessoais, no decorrer da formação no ensino superior; essas relações se tornam relevantes para a apropriação dos conhecimentos científicos e desenvolvimento dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais (IACONO et al, 2014).

No decorrer do capítulo cinco elucida-se a trajetória dos caminhos metodológicos da pesquisa, como ocorreu seu desenvolvimento, a caracterização e quem são os sujeitos.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o avanço das pessoas com deficiência no acesso ao Ensino Superior e destacando-se o papel das universidades no contexto social e na formação desses sujeitos a fim de que possam integrar-se cada vez mais à sociedade, uma indagação central perpassou pelo objeto de estudo, ou seja, quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Unioeste para atender a demanda de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, que está chegando até esse nível de ensino?

Parte-se do pressuposto de que a Universidade desenvolve um importante papel na formação desses sujeitos para que sejam cidadãos críticos, éticos, conscientes dos seus direitos e deveres, enquanto membros integrantes da sociedade, os quais almejam uma escolaridade de nível superior, buscando, portanto, a sua formação profissional. Assim, a partir dessa demanda, precisa-se garantir um Atendimento Educacional Especializado a esses sujeitos, considerando-se as várias deficiências ou necessidades especiais, como a visual, auditiva, múltipla, física e intelectual.

Para dar conta de uma educação fundamentada no princípio da igualdade e que, por isso, deve garantir os mesmos direitos à aprendizagem para todos os alunos, há a necessidade de profissionais preparados, os quais possam atender esses acadêmicos. Dessa maneira, conseqüentemente, também é preciso que os docentes realizem adaptações e flexibilizações nas suas práticas pedagógicas, tanto nos instrumentos avaliativos como nos planos de trabalho docente, envolvendo até os projetos político-pedagógicos dos cursos.

A delimitação do início da pesquisa a partir do ano de 2012 justifica-se, primeiro, porque já há um trabalho anterior, de 2009, que é a tese de doutorado intitulada “Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados”, de Elisabeth Rossetto, cujo campo de pesquisa também é a Unioeste; em segundo lugar, porque no ano de 2012 um número considerável de acadêmicos com deficiência teve acesso à graduação da Unioeste em todos os campi. No mesmo ponto de vista, o recorte temporal, de 2012 a 2016, torna-se bastante relevante para a pesquisa, visto que o objetivo é identificar a prática docente dos cursos de graduação da Unioeste, e como ocorrem às adaptações e flexibilizações curriculares

dessa prática docente, nos cursos que apresentaram ou apresentam acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais.

Sendo assim, fez-se necessário debruçar-se na trajetória do PEE, que atende à demanda dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais dentro da instituição, que iniciou muito antes do período dessa pesquisa, mais precisamente, em 1996, com o ingresso do primeiro acadêmico cego no curso de Pedagogia. Nesse contexto, percebe-se que os avanços são inúmeros, desde o início da criação do PEE, uma vez que o número de acadêmicos aumentou consideravelmente; esses dados já foram explanados no capítulo III, na trajetória da Unioeste, no subitem 3.1, sobre a Educação Especial no interior da Unioeste, que relata a criação e atuação do PEE.

Essa é uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que busca identificar como ocorrem as adaptações e flexibilizações curriculares na prática docente, com acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, efetivamente matriculados no período pesquisado ou que já tiveram matrículas dentro desse período nos cursos de graduação da Unioeste, campus de Cascavel. Na sequência, são apresentados os caminhos metodológicos para desenvolver a pesquisa, com as subseções: caracterização da pesquisa, sujeitos da pesquisa e descrição de como foram realizadas as análises dos dados coletados.

5.1. Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. Foi desenvolvida tendo como base referenciais bibliográficos e documentais, e por meio de pesquisa de campo, utilizando questionários e entrevistas.

A pesquisa descritiva procura classificar, explicar e interpretar os fatos analisados, sendo observados, registrados, classificados e interpretados sem interferência do pesquisador; simplesmente, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, porém, não são manipulados ou alterados pelo pesquisador. Para realizar esse tipo de pesquisa, destacam-se as características mais significativas por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Considera-se pesquisa descritiva, de acordo com Prodanov e Freitas (2013):

[...] quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento. Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 52).

Durante o estudo, buscou-se recolher informações e conhecimentos relevantes sobre o objeto de pesquisa, a fim de estabelecer continuidade nos levantamentos e buscar por respostas frente aos questionamentos. No caso específico dessa pesquisa, foram utilizados questionários e entrevistas feitos junto aos docentes identificados como participantes desse projeto, de forma que contemplasse o objeto de investigação.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006):

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 21).

Conforme os autores, a pesquisa qualitativa perpassa inúmeros métodos e perspectivas e a compreensão de todo esse processo está interligada com a experiência humana para descrever o campo a ser pesquisado. É de suma importância a influência política, ética e cultural para analisar o campo a ser estudado, de maneira que se possa, assim, descrevê-lo no decorrer da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994):

1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47 - 50).

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa, ao descrever o objeto a ser pesquisado, coloca o pesquisador como instrumento principal desse processo, pois é ele quem busca as fontes de dados diretamente no seu campo de pesquisa, objetivando resultados e respostas. O foco principal dos pesquisadores qualitativo é compreender o comportamento e as experiências humanas, na tentativa de construir os significados relevantes aos seres humanos e descrever em que consistem esses significados no seu contexto. “Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70). Vale ressaltar que, para os autores, o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa compara-se a um funil, no qual “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p. 50); assim, seria uma situação em que o pesquisador seleciona e destaca o que lhe parece mais importante.

Ainda sobre os conceitos de pesquisa qualitativa, Goldenberg (1997) expõe sobre a questão de não se preocupar com a representatividade numérica, mas sim, com a compreensão do grupo social a ser pesquisado. A partir dessas colocações, pode-se considerar que não é interessante adotar um único modelo de pesquisa. Nesse sentido, Goldenberg (1997) pontua que:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Deslauriers (1991) afirma que a pesquisa qualitativa trata sobre a relação de envolvimento do sujeito com o objeto a ser pesquisado, sendo uma pesquisa imprevisível, com o objetivo de produzir informações de pequena ou de grande relevância, mas o fato mais importante é a produção de novas informações, a partir da pesquisa desenvolvida.

A pesquisa qualitativa ressalta os aspectos da realidade que não se pode quantificar, pautada na dinâmica de compreensão e explicação das relações sociais. Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa trabalha com um amplo contexto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à sistematização de variáveis. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Na pesquisa qualitativa, a relação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Todo o empenho é investido para que o “[...] o corpo e o sangue da vida componham o esqueleto das construções abstratas”, como diz Malinowski, criando uma metáfora (MALINOWSKI, 1984, p. 37 *apud* MINAYO, 2004, p. 63).

Sobre os estudos de cunho bibliográfico, pode-se afirmar que se caracterizam por serem desenvolvidos com base nos materiais selecionados, elaborados, produzidos, constituídos principalmente de livros, teses e dissertações. Apresenta como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos amplamente detalhada, o que se torna uma vantagem particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos (GIL, 2007, p. 44).

Conforme Marconi e Lakatos (2007), esse tipo de estudo oferece meios para resolver não somente os problemas constatados como também explorar novas áreas, nas quais os problemas não foram estudados. Dessa forma: “não consiste só em mera repetição do que já foi escrito sobre determinado assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 71).

As fontes bibliográficas permitem as articulações entre as questões teóricas, questões nacionais, estaduais e locais. Nos estudos que buscam considerar os

aspectos históricos sobre um tema, a pesquisa bibliográfica apresenta-se de modo mais adequado, pois, de acordo com Gil (2007), em muitas situações, para compreender os fatos passados, que envolvem o objeto, é necessário buscar fundamentação teórica com base em dados bibliográficos. O autor destaca também que, além de ser importante aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os referenciais bibliográficos são obtidos e publicados, devem ser utilizados autores e fontes com respaldo científico, a fim de evitar possíveis incoerências ou contradições durante o processo da escrita.

Outro aspecto levantado por Gil (2007) considera que, na pesquisa bibliográfica, as fontes se constituem de materiais impressos localizados e armazenados nas bibliotecas. No entanto, pode-se destacar, segundo o autor, que, para os estudos científicos, consideram-se como documentos quaisquer escritos que possam contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno, como se pretende no presente estudo, quando serão analisadas as atas e resoluções de criação do PEE.

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Logo, conclui-se que, para se iniciar uma pesquisa bibliográfica, o primeiro passo é realizar o levantamento do material já escrito e publicado sobre o objeto de pesquisa.

A base documental que permeou esta pesquisa auxiliou na caracterização do contexto histórico do objeto pesquisado, nesse caso, a investigação da didática das adaptações e flexibilizações curriculares realizadas pelos docentes dos cursos de graduação da Unioeste.

O estudo documental, por sua vez, possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção ou na melhor definição do quadro

conceitual que envolve o objeto de estudo (GIL, 2007).

Segundo Gil (2007), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, tendo como única diferença a natureza das fontes. Desse modo:

[...] enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2007, p. 45).

Evidencia-se a pesquisa documental como mais uma técnica que contribuirá para a compreensão dos objetivos desta pesquisa. Sobre a pesquisa documental, Fonseca (2002) expõe que:

Em seu cotidiano profissional, o professor lida permanentemente com os documentos e com a Pesquisa Documental, mesmo quando não o percebe com clareza. Do manuseio de seu material didático, do tratamento da documentação escolar, aos procedimentos de preparação de uma aula, o professor está constantemente em contato e interação com documentos de variada natureza, em situações também diversas (FONSECA, 2002, p. 207).

Acrescenta-se a isso que, na pesquisa documental, é possível contemplar uma observação indireta, por meio de consulta a “registros ou documentos sobre o objeto de pesquisa a ser estudado, visando à coleta de informações úteis para a compreensão e a análise do problema a ser investigado” (FONSECA, 2002, p. 208).

De acordo com Marconi e Lakatos (2007), caracterizam-se como documentos relevantes a serem pesquisados: “[...] leis, ofícios, projetos de lei, atas, regimentos, estatutos, planos de cargos e carreiras, organogramas, contratos sociais, publicações, objetos, vestuários, filmes, pinturas e gravuras” (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 176-184).

Há inúmeras formas de distinguir as fontes documentais em uma pesquisa em Educação. Em sua característica básica: “[...] a pesquisa documental explora e analisa a natureza, o conteúdo e os significados dos documentos, tanto os escritos como os iconográficos” (FONSECA, 2002, p. 211).

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa documental:

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes

constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Percebe-se, assim, que o estudo documental consiste em uma fonte rica e estável de informações, em que os documentos podem ser aqueles conservados em órgãos públicos e/ou instituições privadas.

Esta pesquisa se pautou em leis, resoluções, normativas que regem o país, a Educação, a Educação Especial e Inclusiva, tanto na garantia de direitos, quanto na acessibilidade aos alunos com deficiência ou necessidades especiais.

Foram utilizados registros internos da própria Instituição objeto desta pesquisa, a Unioeste; as atas das reuniões do CECA e do Colegiado de Pedagogia, porque o PEE foi instituído pela Resolução nº 323/1997 - CEPE como um Programa de Extensão permanente, e sua criação se estabeleceu junto ao Colegiado de Pedagogia que pertence ao CECA. Destaca-se que foi de suma importância o levantamento desse material, pois conseguiu-se registrar a trajetória histórica de criação do PEE para o atendimento dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais da Unioeste.

Dado o exposto, a análise dos registros, e documentos, assim como das atas do PEE, fez com que houvesse necessidade de destacar a importância desta pesquisa documental, porque foi a partir desses dados que se tornou possível a identificação dos participantes da pesquisa. Houve, também, a análise do Parecer Jurídico nº 043/2014, da Procuradoria Jurídica da Unioeste, elaborado para garantir a acessibilidade aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais e também serviu de respaldo legal junto aos docentes da Instituição sobre as orientações e as condutas a serem adotadas com os acadêmicos, como forma de garantir o direito de ambos nos processos de ensino e de aprendizagem (UNIOESTE, 2014).

A partir da investigação em documentos sobre a identificação dos participantes do estudo, o passo seguinte foi a pesquisa de campo. Antes de detalhar como ela foi realizada, é pertinente trazer algumas definições sobre pesquisa de campo.

Entende-se como campo, na pesquisa qualitativa, o espaço que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação (MINAYO, 2004). A pesquisa de campo caracteriza-se a partir de investigações que vão além da pesquisa bibliográfica e documental, visto que realiza a coleta de dados e informações junto aos participantes com diferentes recursos e técnicas para essa coleta (FONSECA, 2002).

Portanto, pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de coletar informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se investiga uma resposta ou uma hipótese que se queira evidenciar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, na busca de comprovação de dados sobre o objetivo de uma determinada pesquisa.

Essa etapa da pesquisa caracterizou-se pelo levantamento das informações junto à secretaria acadêmica da Unioeste e o PEE do campus de Cascavel, para a identificação dos cursos de graduação que, no período de 2012 a 2016, apresentaram matrícula de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais. A partir dos dados levantados, definiu-se quais seriam os cursos de graduação, objetos de investigação. São eles: Pedagogia, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Administração, Medicina e Odontologia, sendo cursos da área de ciências humanas, exatas e da saúde, respectivamente. Nessa etapa da pesquisa de campo, houve a identificação de acadêmicos nos Programas de Pós-Graduação do Mestrado e Doutorado, porém, foram excluídos por não fazerem parte do objetivo da pesquisa.

A partir da identificação dos participantes, via relatórios das matrículas dos acadêmicos e dos relatórios das grades curriculares dos cursos de Pedagogia, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Administração, Medicina e Odontologia, vale elucidar que alguns cursos tiveram alteração da Grade Curricular no decorrer do período pesquisado.

Os instrumentos utilizados na pesquisa de campo foram questionários e entrevistas. O primeiro foi o questionário que pode ser definido como um conjunto de questões que deve ser respondido pelo participante da pesquisa, de forma escrita, apresentando-se impresso ou no formato online. O questionário é uma das técnicas mais rápidas e baratas de coleta de informações, pois não precisa de treinamento e auxilia no anonimato dos participantes, como destaca Gil (2007):

A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. Todavia, é possível, com base na experiência dos pesquisadores, definir algumas regras práticas a esse respeito:

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- d) devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;
- f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa (GIL, 2007, p. 116 - 117).

De acordo com a citação do autor, elencam-se algumas características pertinentes que devem ser levadas em consideração no processo de construção do questionário para a pesquisa de campo. Assim, podem ser citadas como exemplo: deixar claro nesse instrumento qual é o objetivo da pesquisa que está sendo feita; a qual público será direcionado esse instrumento de coleta de dados; definir as questões de forma que não apresente duplicidade na interpretação da resposta, bem como, também, não induzir o participante à resposta desejada pelo pesquisador, uma vez que, no processo de tabulação dos dados e análise, pode não se ter um resultado verídico das informações desejadas.

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista. Para a coleta de dados, realizou-se entrevista semiestruturada, com questões fechadas e abertas. Segundo Minayo (2004), pode-se definir entrevista como:

[...] as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em: (a) sondagem de opinião, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a das respostas a perguntas formuladas pelo investigador; (b) semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada; (c) aberta ou em profundidade, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões; (d) focalizada, quando se destina a

esclarecer apenas um determinado problema; (e) projetiva, que usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. Essa última modalidade constitui um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê. É geralmente utilizada quando precisamos falar de assuntos difíceis e delicados e temos problemas para tratá-los diretamente (MINAYO, 2004, p. 64 - 65).

Sendo assim, a entrevista se caracteriza como uma conversa entre duas pessoas, na qual uma das pessoas direcionará a entrevista fazendo as perguntas, o entrevistador; e a outra será a interrogada, o entrevistado, que produzirá as respostas aos questionamentos feitos, com a finalidade de coletar dados para a pesquisa.

Conforme Neto (2001):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (NETO, 2001, p. 57).

Como expõe o autor, a entrevista pode ser um instrumento muito importante para a coleta de informações às pesquisas científicas. Inúmeros pesquisadores conceituam esse instrumento de coleta de dados nas pesquisas de cunho qualitativo e elas são muito usadas para a busca de informações. O pesquisador fica em contato direto com os participantes da sua pesquisa. As entrevistas são divididas em várias formas, como exposto anteriormente pelas autoras Minayo e Deslandes (2001). Nessa pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, a qual, segundo Queiroz (1998, *apud* Duarte, 2002):

[...] é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no

domínio da pesquisa. A autora considera que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por interesses diferentes (QUEIROZ, 1988 *apud* DUARTE, 2002, p. 147).

As entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem compor a estratégia para o recolhimento de dados ou ser aplicadas/usadas em conjunto com a observação do participante, análise de documentos e outras técnicas. Da mesma forma, em todas as situações, a entrevista é utilizada para coletar dados descritivos na fala do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver “intuitivamente” uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (MERTON e KENDALI, 1946 *apud* BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 67 e 68).

A entrevista precisa, então, ser planejada e organizada. Como destaca Manzini (2004), é possível um planejamento da coleta de informações por meio da preparação de um roteiro, com perguntas que abranjam os objetivos pretendidos. O roteiro da entrevista serve como base para a coleta das informações básicas, de forma que o pesquisador possa se organizar para o processo de interação com o informante. O autor demonstra uma preocupação com as pesquisas em algumas áreas, com relevância para a Educação e Educação Especial, que utilizam a entrevista como forma para coletar informações (MANZINI, 2004).

Segundo Manzini (2004), são necessárias inúmeras considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevistas semiestruturadas. O autor elenca, resumidamente, os principais cuidados com a elaboração e formulação do roteiro para entrevista:

[...] 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à seqüência das perguntas nos roteiros. Partindo do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e seqüência das perguntas no roteiro (MANZINI, 2004, p. 3).

Vale ressaltar que uma boa entrevista se caracteriza a partir da formulação do roteiro e do êxito dela, posteriormente, com o entrevistador no percurso da entrevista, em relação ao entrevistado (MANZINI, 2004).

A opção pelo instrumento da entrevista concretizou-se por algumas características próprias desse instrumento comparado com outros instrumentos de coleta de dados. São exemplos dessas qualidades: a possibilidade do encontro face a face com o informante; obtenção instantânea de grande quantidade de dados abrangentes; facilidade de colaboração do informante; grande vantagem para descobrir questões subjetivas e da perspectiva individual sobre determinado assunto; útil para descobrir interconexões complexas em relações sociais (MARSHALL, 1995).

As entrevistas foram realizadas apenas com alguns docentes; não foi possível a realização das entrevistas com todos os docentes que participaram dos questionários, devido ao número da amostra ser muito grande, em contraponto ao tempo para efetivar o estudo, no sentido da limitação tanto para a realização das entrevistas, como para suas transcrições.

5.2. Sujeitos da Pesquisa

A amostragem da pesquisa é composta por coordenadores e docentes dos cursos que apresentaram matrículas de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais nos cursos de Graduação da Unioeste, no campus de Cascavel, Paraná, no período de 2012 a 2016. Essa amostragem foi definida a partir da Secretaria Acadêmica do campus, que gentilmente disponibilizou as listas dos cursos com acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, além do levantamento dos dados PEE, que é o setor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado dentro da Instituição. Nesta pesquisa, considera-se a identificação (C) para curso e (D) para docente. Assim, os participantes foram determinados a partir dos docentes que ministraram aulas aos alunos dos cursos dos Centros: Ciências Sociais Aplicadas (curso C1 e C2), Ciências Exatas e Tecnológicas (curso C3), Ciências Médicas e Farmacêuticas (curso C4), Centro de Educação, Comunicação e Artes (curso C5) e do Centro de Ciências Biológicas (curso C6); porém, o curso C6 foi excluído, pois o acadêmico com NEE só passou a ser atendido pelo PEE com o apoio do transcritor e leitor, no ano de 2017, sendo

que a pesquisa se limita até o ano de 2016. Na tabela abaixo, foram descritas, sucintamente, as deficiências ou necessidades especiais dos acadêmicos para os quais os docentes ministraram aulas.

Quadro 4: Curso e identificação da deficiência ou necessidades especiais dos acadêmicos.

CURSO	DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS
C1	Deficiência auditiva/Surdez (CID 10 ²⁰ H90- Perda da audição por transtorno de condução e ou neurosensorial). Observação: Dados informados pela acadêmica.
C2	Paralisia Cerebral (com dificuldade motora nos membros superiores e inferiores, espasmos e dificuldade da fala). Observação: Dados informados pelo acadêmico.
C3	Deficiência de comunicação, visão, audição, motricidade (debilitação dos membros superiores-moderado) e membros inferiores (leve). CID 10- (G81.9- Hemiplegia não especificada e H90.3- perda da audição bilateral neurosensorial). Causa da deficiência: Congênita. Observação: Dados retirados de laudo entregue ao PEE.
C4	Diagnóstico de incapacidade: dupla hemiplegia espástica. Etiologia: AVC de Ponte (CID 169.3 - Trombose de Artéria Basilar, em 13/11/2014), heterozigose para mutação de protrombina (Gene 20210 A). Diagnósticos associados: disfagia, afasia de expressão. Observação: Dados retirados de laudo entregue ao PEE.
C5	-Cegueira bilateral (CID10: H54.0- Cegueira ambos os olhos; H35.5- Distrofias hereditárias da retina; H18.6- Ceratocone); - Deficiência auditiva/Surdez (CID 10 H90- Perda da audição por transtorno de condução e ou neurosensorial). Observação: Dados informados pela acadêmica. - Cegueira bilateral (CID 10: H54.0- Cegueira ambos os olhos). -Acadêmico com Tetraplegia traumática, decorrente de acidente automobilístico, dependente de auxílio permanente de acompanhante em suas atividades de vida diária. Locomove-se em cadeira de rodas. (CID: G82.5- Tetraplegia não especificada); - Cegueira bilateral (CID 10: H54.0- Cegueira ambos os olhos) - Cegueira bilateral (CID 10: H54.0- Cegueira ambos os olhos) Observação: Dados informados pelos (as) acadêmicos (as).
C6	Acadêmico com exame clínico psiquiátrico e exame de estado mental compatíveis com codificações CID F31- Transtorno afetivo bipolar e F 90 – Transtornos hipercinéticos. Processamento auditivo central, com resultado positivo, compatível com CID 10 F 80.2 – Transtorno receptivo de linguagem. Observação: Dados retirados de laudo entregue ao PEE.

Fonte: Organizada pela pesquisadora.

No quadro 4, representa resumidamente as deficiências e necessidades especiais dos acadêmicos, matriculados no período de 2012 a 2016, com seus

²⁰ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde.

respectivos Códigos da CID-10 e algumas especificações, de acordo com os laudos apresentados ao PEE ou fornecidos pelos próprios acadêmicos.

A partir da pesquisa de campo, identificou-se que, no ano de 2012, havia cinco acadêmicos matriculados nos cursos C1 e C5, sendo que a maioria se encontrava no C5; no ano de 2013, seis acadêmicos matriculados nos cursos C1, C3 e C5; no ano de 2014, havia cinco acadêmicos matriculados nos cursos C1, C2, C3 e C5; em 2015, havia cinco acadêmicos matriculados nos cursos C1, C2, C3, C4 e C5; no ano de 2016, havia oito acadêmicos matriculados nos cursos C1, C2, C3, C4, C5 e C6.

No ano de 2012, houve a desistência de um acadêmico do curso C1; no ano de 2013, não houve nenhuma desistência, porém, um acadêmico do curso C5 se formou, no final do ano letivo; no ano de 2015, houve o retorno de uma acadêmica que já estava estudando na Instituição, contudo, teve uma complicação de saúde e ficou com deficiência física (hemiplegia dupla), necessitando do atendimento educacional especializado disponibilizado pelo PEE. Ainda em 2015, houve a solicitação de uma transferência, no início do ano letivo, de uma acadêmica para outra instituição; um acadêmico do C5 ficou afastado com atestado médico por um período de aproximadamente 6 meses e houve a conclusão do curso de um acadêmico, no final do ano letivo. No ano de 2016, ocorreu o retorno do acadêmico com atestado médico; houve o ingresso de uma acadêmica por meio do Programa de Ocupação das Vagas Ociosas da Unioeste – PROVOU e o início do processo de solicitação para o atendimento do acadêmico do curso C6, no mês de agosto.

Em relação aos docentes, no curso C1, havia um total de doze docentes, tendo sido excluído um docente, devido ao fato de a secretaria acadêmica não ter conseguido identificá-lo, restando, assim, onze docentes participantes. Apesar do envio dos questionários a todos os docentes, somente cinco retornaram o questionário no formato online.

No curso C2, quantificou-se um total de quatorze docente, porém, um foi excluído, já que se encontra aposentado e não aceitou participar da pesquisa. Assim, do total de treze docentes obteve-se retorno das respostas dos questionários de seis; todavia, vale ressaltar nesse curso que o número de docentes é equivalente a 50% do total final. No entanto, quatro docentes ministraram mais de uma disciplina ao acadêmico com deficiência, sendo um dado muito importante, pois expressaria

um número maior de docentes, caso não tivessem ministrado disciplinas diferentes.

No curso C3, foi identificado o total de quatorze docentes, que ministraram aulas ao acadêmico com deficiência, sendo que, desse total, dois foram excluídos - um por causa da troca de turma, assim, o docente só ministrou aula por mais ou menos quinze dias; e o outro, devido ser contrato temporário, de forma que não se conseguiu seu contato para encaminhar o questionário. Sendo assim, de um total de doze docentes participantes, obteve-se o retorno de doze docentes que responderam os questionários.

No curso C4, identificou-se um total de dezesseis docentes que ministraram aulas para a acadêmica com deficiência. Nesse curso, não houve a exclusão de nenhum docente, visto que se conseguiu o contato com todos; do total de docentes participantes, obteve-se o retorno dos questionários de sete docentes.

E, por último, o curso C5; foi levantado pela secretaria acadêmica o número de trinta e nove docentes, no entanto, dois docentes foram excluídos, pelo fato de não terem atuado diretamente com os acadêmicos, uma vez que era coordenador de estágio supervisionado III e coordenador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sendo assim, trabalhou-se com a amostragem de trinta e sete docentes e, desse total, vinte docentes responderam ao questionário.

A amostragem da pesquisa se concluiu com uma amostra de cinco cursos de graduação com acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, que apresentaram matrícula ou ainda se encontram matriculados, totalizando uma amostragem de noventa e cinco docentes, os quais tiveram contato com esses acadêmicos em algum momento da graduação; desse total, houve a participação de cinquenta docentes que responderam questionários.

O trabalho desenvolvido junto aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais é um direito que deve ser tratado com responsabilidade e profissionalismo. Assim, é de suma importância que tais sujeitos possuam ao seu dispor recursos e serviços para que sejam potencializadas suas capacidades e, dessa forma, possam transpor as barreiras impostas pela sua condição física, sensorial, motora e cognitiva.

Atendendo às necessidades desses sujeitos, a educação básica e também o ensino superior devem atuar numa perspectiva de atendimento educacional especializado, o qual, quando necessário, deve ser individualizado, buscando-se a

melhor forma de atender às necessidades próprias de cada acadêmico com deficiência ou necessidades especiais. Não se pode afirmar que existam receitas específicas para as adaptações que partem de uma análise geral das condições do indivíduo. Entretanto, analisando as características gerais comuns a esses sujeitos, pode-se enunciar alguns princípios educacionais para permear e delimitar o trabalho dos educadores.

O trabalho junto aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais exige mais do docente, pois, além do compromisso de ensinar e auxiliar na construção do conhecimento, o docente precisa estar comprometido e acreditar no potencial de seu acadêmico, adequando constantemente a sua prática pedagógica, seus objetivos e perspectivas. No entanto, não se deve deixar de ponderar que o sistema educacional, com a rotatividade de professores, a falta de estrutura física, a acessibilidade arquitetônica bastante comprometida e a ausência de programas de formação continuada aos docentes, evidenciam um processo de inclusão não adequado.

Pode-se observar, no quadro 5, o número de disciplinas cursadas pelo aluno desse curso de graduação, em que há acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, matriculados no período de 2012 a 2016:

Quadro 5: Relação do total de disciplinas por curso de Graduação no período de 2012 a 2016.

Curso de Graduação	Total de Disciplinas por curso
C1	16
C2	20
C3	8
C4	8
C5	31

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Analisando o quadro 5, identificam-se, no curso 1(C1), dezesseis disciplinas; no curso 2 (C2), vinte disciplinas; no curso 3 (C3), oito disciplinas; no curso 4 (C4), oito disciplinas e, no curso 5 (C5), trinta e uma disciplinas. Ressalta-se que, no curso C5, houve um número expressivo de disciplinas, por se tratar do curso com o maior número de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, lembrando que

essa quantidade corresponde aos 4 anos pesquisados. Ressalta-se, ainda, que pode ocorrer oscilação nesse número, no decorrer do período, ocasionando menos disciplinas em alguns anos. Observa-se, também, que existia matrícula de dois ou mais alunos no curso C5, embora, na quantidade visualizada no quadro 4, não se considerou a repetição das disciplinas nos diferentes anos; elas foram contabilizadas uma única vez.

A partir da análise das grades curriculares e dos históricos dos acadêmicos, foi possível identificar o total de docentes que ministrou aulas para os acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais. Observa-se que, em alguns cursos, houve docentes que ministraram mais de uma disciplina no mesmo ano letivo ou em anos subsequentes, destacando-se o curso C5, uma vez que, como é o que tem o maior número de acadêmicos e matrícula de mais de um acadêmico em cada ano letivo e em turnos diferentes, conseqüentemente, apresenta-se como o curso com maior número de disciplinas.

Quadro 6: Relação dos cursos, disciplinas e quantidade de docentes por ano letivo.

Ano Curso	2012		2013		2014		2015		2016	
	Disciplina	Docente								
C1	00	00	08	08	07	06	00	00	00	00
C2	00	00	00	00	07	07	05	05	05	04
C3	00	00	06	06	06	05	05	05	04	04
C4	00	00	00	00	00	00	02	02	06	14
C5	18	15	13	16	10	10	00	00	11	10

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

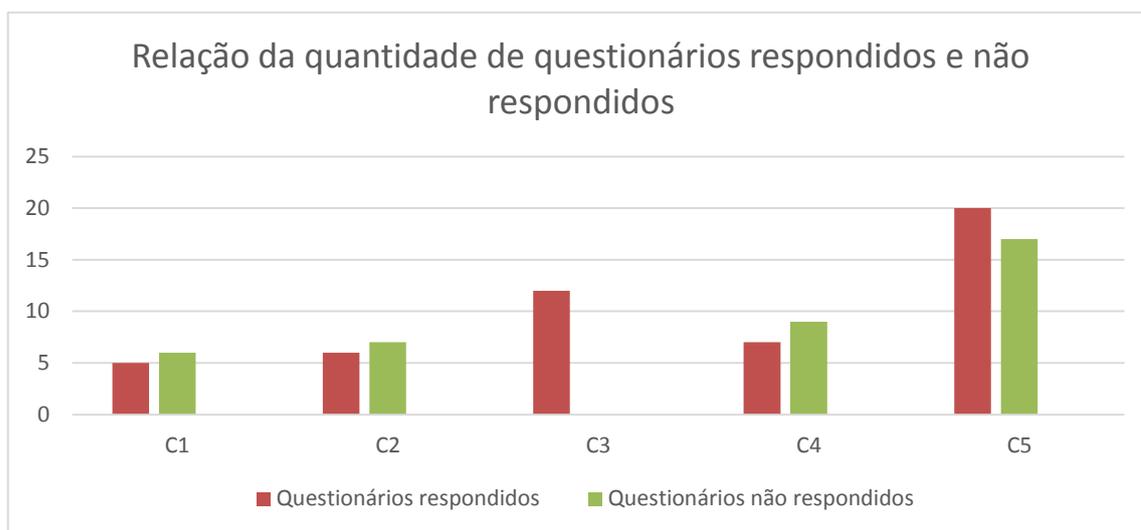
O quadro 6 apresenta a relação dos cursos de graduação, nos quais havia matrículas de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais e a quantidade de disciplinas e de docentes no período de 2012 a 2016. De acordo com o exposto no quadro, constatou-se que, tanto as disciplinas como os docentes mantiveram-se com a mesma quantidade, com exceção dos cursos C1 que, no ano de 2014, apresentou sete disciplinas e seis docentes, tendo em vista que um mesmo docente ministrou duas disciplinas. O mesmo ocorreu no curso C2, no ano de 2016. O curso C3 apresentou o mesmo número de disciplina e de docentes. No curso C4, observa-se um total de seis disciplinas; no entanto, há quatorze docentes, o que se

justifica pela organização do curso, em que uma disciplina é ministrada por vários docentes.

No curso C5, observa-se que, no ano de 2015, não houve nenhuma disciplina ministrada para acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais; no decorrer de todos os outros anos, há alguns docentes que ministraram duas disciplinas no mesmo ano letivo.

Justifica-se realizar essas ponderações referentes às disciplinas e docentes, para poder identificar os docentes participantes que responderam ao questionário da pesquisa, seja no formato impresso ou online. Os números, que representam a quantidade de docentes, podem ser visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Relação da quantidade de questionários respondidos e não respondidos.



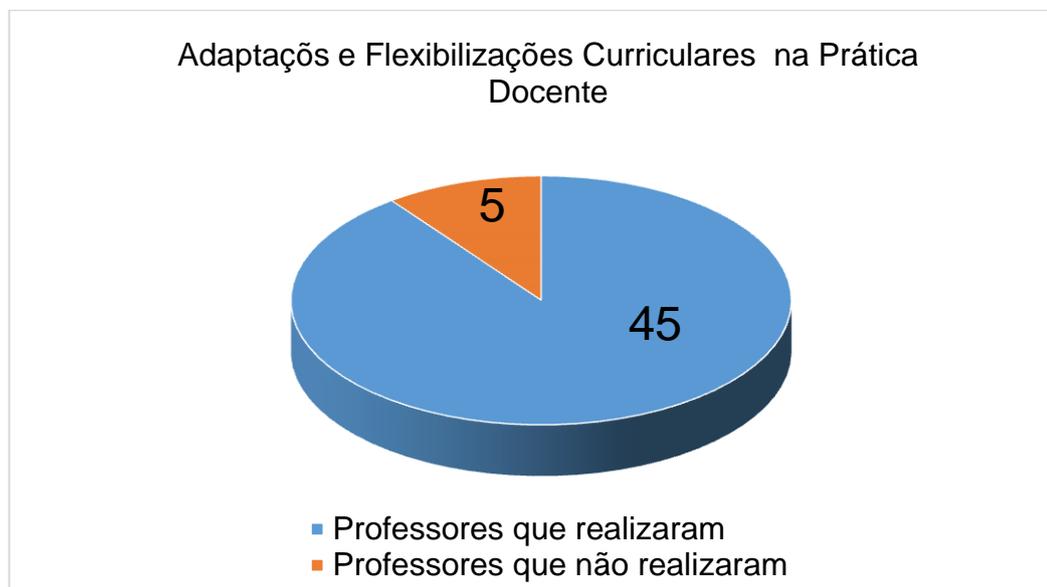
Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora, referente ao período de 2012 a 2016.

De acordo com o gráfico 1, destaca-se, entre os cinco cursos de graduação pesquisados, um total de 95 professores que ministraram aulas para acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, em algum momento do período da pesquisa. Desse total, houve o retorno de 50 questionários respondidos.

A partir desse levantamento, destaca-se a primeira categoria de análise dessa pesquisa, a divisão em dois grandes grupos: os docentes, que realizaram adaptações e flexibilizações curriculares, e os que não realizaram adaptações e flexibilizações curriculares nos cursos de graduação da Unioeste. Para essa categorização, analisou-se a questão: Na sua prática docente, houve a necessidade

de adaptações e flexibilizações curriculares para atender às especificidades dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, que estavam matriculados?

Gráfico 2: Número de professores que realizaram ou não adaptações e flexibilizações curriculares na sua prática docente (2012 a 2016).



Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora.

O gráfico 2 demonstra o número de professores que realizaram ou não adaptações e flexibilizações curriculares em sua prática docente no período de 2012 a 2016, em que, do total de 50 docentes, que responderam o questionário, 45 evidenciaram que realizaram adaptações/flexibilizações curriculares na sua prática docente e 5 que não realizaram considerando sua atuação em sala de aula, enquanto análise da metodologia e didática na exposição das suas aulas.

A análise realizou-se de acordo com as subcategorias: metodologias e os instrumentos avaliativos adaptados e flexibilizados.

5.3. Análise dos Dados

No que se refere à análise dos questionários e das entrevistas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo como suporte para a interpretação dos dados coletados, conforme Bardin (2011). A autora afirma que na análise de conteúdo o objeto de estudo é o registro sistematizado e organizado presente em um texto ou documento. Portanto, a referida técnica recomenda a necessidade de

sistematização e interpretação dos dados e, desse modo, evidencia-se como uma forma adequada de análise para a pesquisa.

Segundo a explanação da autora, a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

Segundo a autora, as três etapas sobre a técnica de análise de conteúdo são:

a) pré-análise: versa sobre a organização do material, a partir da elaboração de procedimentos como leitura, hipóteses e elaboração de indicadores, que norteiam a interpretação. Nessa pesquisa, a pré-análise se efetiva com base na leitura dos questionários, buscando identificar as informações indispensáveis, de acordo com os objetivos propostos na pesquisa.

b) Exploração do material: etapa na qual, após leitura e análise dos questionários e das entrevistas realizadas, os dados são compilados a partir das unidades de registro, que podem ser definidas a partir de um tema, uma frase ou uma palavra. Nessa etapa, as unidades de registro são categorizadas e identificadas conforme os elementos dos questionários e entrevistas, mencionados anteriormente.

c) Tratamento dos resultados e interpretação: para finalizar, nesse estágio é feita a interpretação e explanação dos dados que foram categorizados. Dessa forma, as informações de cada questionário e entrevista são compiladas de acordo com as categorias e analisadas de modo a fundamentar e embasar a discussão dos resultados (BARDIN, 2011).

Em conformidade com a técnica de análise de conteúdo, procura-se decodificar e interpretar os dados por meio da inferência dos resultados encontrados. Pode-se entender por inferência, de acordo com a análise de Bardin (2011, p. 45), a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Em virtude dos dados identificados nos questionários e nas entrevistas realizadas com os docentes, buscou-se interpretá-los de modo a analisar os objetivos apresentados nessa pesquisa.

Para expressar as análises e as interpretações feitas, são organizadas, de forma didática, as categorias de análise em tabelas e quadros, facilitando a leitura dos resultados. Para esses procedimentos, foram utilizadas planilhas eletrônicas do pacote de aplicativos *Microsoft Office (Excel)* na organização das respostas dos

questionários.

5.4. Trajetória da Pesquisa

No início do ano letivo de 2016, após a efetivação da matrícula no Programa de Pós-Graduação em Educação, o primeiro passo da pesquisa foi readequar o projeto proposto na seleção do Mestrado, em relação aos objetivos, o referencial teórico, a metodologia, a análise dos resultados, entre outros itens. Após, reformulação, encaminhou-se para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unioeste. No entanto, o projeto não foi aprovado na primeira análise, havendo a necessidade de novas adequações, ficando retido por causa desses procedimentos burocráticos e, também, porque houve um período de greve na Instituição. O projeto foi aprovado pelo CEP, com o Parecer nº 1.872.698, o que possibilitou o início da pesquisa de campo e, paralelamente, realizou-se a pesquisa bibliográfica para o levantamento de artigos científicos, publicações em revistas científicas, periódicos e obras completas, com base em pesquisa digital, efetuada em diferentes bases de dados e portais de busca na internet, a saber, *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre outros. As palavras-chave destacadas foram: Ensino Superior, Educação Especial, Educação Inclusiva, adaptação e flexibilização curriculares e atendimento educacional especializado. Pautou-se em vários autores para a produção textual referente à legislação, referencial teórico e a conceituação de algumas terminologias desse trabalho.

Após o levantamento dos referenciais, realizou-se a leitura dos resumos dos materiais selecionados para definir os de maior relevância para o estudo. A partir desse momento, iniciou-se o fichamento do material selecionado e a delimitação dos materiais referentes ao objeto de pesquisa deste estudo: o Ensino Superior, as adaptações e flexibilizações curriculares e o atendimento educacional especializado no ensino superior.

Na sequência, houve contato com o PEE, para ter acesso aos acadêmicos atendidos pelo setor, porém, esses dados fornecidos não eram suficientes, porque foram identificados somente os cursos em que havia acadêmicos matriculados com deficiência ou necessidades especiais, especificamente nos Centros: Ciências Sociais Aplicadas (C1 e C2), Ciências Exatas e Tecnológicas (C3), Ciências Médicas

e Farmacêuticas (C4), Centro de Educação, Comunicação e Artes (C5), contudo, havia a necessidade das grades curriculares, para identificar as disciplinas cursadas e os docentes que ministraram aulas, no período de 2012 a 2016 aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais.

Nessa etapa, houve a necessidade de contatar a Secretaria Acadêmica para fornecer as grades curriculares dos cursos, a fim de identificar as disciplinas cursadas pelos acadêmicos, visto que, nesse período, alguns já haviam se formado, outros recém haviam ingressado e outros estavam com o curso em andamento. A secretaria acadêmica forneceu os dados necessários referente às disciplinas e, a partir desse levantamento, contatou-se as Coordenações dos Cursos para que fornecessem a identificação dos docentes que ministraram aulas de 2012 a 2016.

Após o diálogo junto aos coordenadores dos cursos, encontrou-se a primeira dificuldade da pesquisa de campo, pois alguns coordenadores tinham assumido o cargo recentemente e não tinham algumas informações, o que demandou solicitar à Secretaria Acadêmica acesso aos diários de classe impressos dos docentes e aos diários online²¹.

Com identificação de quase todos os docentes via Secretaria Acadêmica, foi realizado contato novamente no início do mês de fevereiro de 2017, com os coordenadores dos cursos de C1, C2, C3, C4 e C5, no entanto, dessa vez, pessoalmente, para verificar a melhor forma de ter acesso aos docentes para a entrega dos questionários impressos. Alguns coordenadores sugeriram que houvesse participação da pesquisadora na reunião de colegiado e que ela realizasse a explanação do projeto de pesquisa a todos os docentes presentes para, na sequência, entregar os questionários.

No mês de março de 2017, houve participação na reunião do colegiado do curso de C2, C3 e C5; em todas as reuniões, foi realizada solicitação de participação aos Coordenadores dos cursos. A solicitação foi feita como inserção de ponto de pauta ou na forma de informe à apresentação do projeto de pesquisa, definindo os objetivos, organização e a pesquisa de campo. No momento da apresentação, houve a identificação de quais seriam os docentes participantes da pesquisa; naquele momento, foi entregue o questionário impresso (ANEXO I) e o Termo

²¹No ano de 2010, iniciou-se o processo de reformulação do Sistema ACADEMUS, o qual passaria para o formato digital. No entanto, esse processo de transposição para o formato digital só ocorreu definitivamente no ano de 2017. Assim, dentro do período da pesquisa, são utilizados diários de classe no formato impresso e digital.

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO II), no entanto, não se conseguiu atingir todos os participantes, nesse primeiro momento.

Com essa dificuldade posta na pesquisa de campo, ainda no mês de março de 2017, em discussão com o orientador, optou-se pela modificação do formato do questionário de impresso para o formulário online do *Google drive*, o qual se encontra no endereço eletrônico (<https://docs.google.com/forms/d/1gKwEHZJTMGhcVUFNQK nEJZBAxV9JHuW0IciZOvWTf0U/edit>).

A partir da mudança de formato do questionário e com a dificuldade em participar das reuniões de Colegiado dos Cursos de C1 e C4, houve contato pessoal com os Coordenadores desses dois cursos, os quais solicitaram que fosse feito o encaminhamento do questionário, via e-mail, aos docentes participantes da pesquisa. Na sequência, formulou-se um texto explicativo, referente à pesquisa e aos objetivos e encaminhou-se o formulário via e-mail, de acordo com a colocação dos coordenadores dos cursos C1 e C4.

O recolhimento dos questionários estendeu-se por um período superior ao cronograma inicial, tendo sido finalizado somente no mês de outubro de 2017, pela não participação dos docentes, sendo necessário reencaminhar várias vezes o formulário do questionário. Destaca-se que o índice de retorno dos questionários foi bastante satisfatório, sendo no curso C1 obteve-se um índice aproximado de 45% de retorno dos questionários, no C2 obteve-se um retorno de 50% do total de docentes considerando que quatro docentes ministraram mais de uma disciplina no período pesquisado, no curso C3 obteve-se um percentual de 100% da amostra, no curso C4 obteve-se um percentual de aproximadamente 43% e no curso C5 obteve-se 54% de retorno dos questionários.

Com o retorno dos questionários, realizou-se a tabulação dos dados, inicialmente, com dois grandes grupos: os docentes que realizaram adaptações e flexibilizações curriculares e os que não realizaram. Na sequência, houve a necessidade de delimitar outras categorias mais específicas. Com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), foram definidas como categorias, o primeiro grande grupo: os docentes que realizam e não realizam as adaptações e flexibilizações curriculares. Em seguida, houve a identificação das outras duas subcategorias: a metodologia e os instrumentos avaliativos. Nesse momento, foram delimitados os docentes que participariam da entrevista semiestruturada, que foi agendada entre os

meses de julho e dezembro de 2017. Após cada entrevista, as mesmas foram transcritas na íntegra e enviadas via e-mail aos docentes, para realizarem a leitura da transcrição e darem ciência do conteúdo transcrito, juntamente com a carta de cessão (ANEXO III).

Após isso, houve continuidade na escrita para a banca de qualificação e, posteriormente, a finalização das análises dos dados, a qual se realizou em paralelo à resposta do questionário e da entrevista.

Após a qualificação, seguiram-se as orientações da banca e houve continuidade ao processo de análise e produção teórica.

No capítulo seis apresentam-se as análises e discussões das categorias, que foram definidas a partir da metodologia e dos instrumentos avaliativos utilizados na atuação dos docentes dos cursos de graduação da Unioeste, dos quais participaram acadêmicos com deficiências ou necessidades especiais no período entre os anos de 2012 a 2016.

6. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Nesse capítulo descrevem-se as análises e discussões dos resultados obtidos a partir dos questionários e das entrevistas realizadas com os docentes que ministraram disciplinas aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais. A organização comporta dois subitens sendo: 6.1- Categoria Metodologia nos Cursos de Graduação Pesquisados e 6.2. Categoria Instrumentos Avaliativos nos Cursos de Graduação Pesquisados.

6.1. Categoria: Metodologias utilizadas pelos docentes nos Cursos de Graduação Pesquisados

A partir da análise dos questionários e das entrevistas realizadas com os docentes dos cinco cursos pesquisados, apresenta-se a Categoria Metodologias utilizadas pelos docentes nos Cursos de Graduação Pesquisados.

Para categorizar os dados, parte-se do primeiro grupo de análise que definiu os docentes que realizaram adaptações e flexibilizações curriculares e os que não realizaram; tais dados já foram apresentados anteriormente. A análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 45) considera o conteúdo das respostas do questionário e da entrevista como uma “[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Sendo assim, foram interrogados os docentes dos cinco cursos sobre sua atuação em sala de aula, a partir das seguintes perguntas do questionário: O docente vê diferença na sua atuação com acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais especiais? Também, foi considerada a questão: Na sua atuação docente em sala de aula, nas avaliações, apoios didáticos e outras atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais sentiu dificuldade para se organizar e atender as adaptações e flexibilizações? Dessa forma, destaca-se também que as perguntas da entrevista foram direcionadas de acordo com as perguntas do questionário, no entanto, com maior espaço para resposta e maior especificidade.

O critério de escolha para a entrevista foi pautado a partir das respostas dos docentes nos questionários, considerando aqueles que apresentaram como afirmativa a realização de adaptação e flexibilização curriculares, sendo delimitados

dois docentes para cada curso C1, C2, C4 e C5. Diante disso, houve a escolha dos docentes que apresentaram maiores adaptações e flexibilizações curriculares; esse critério foi priorizado para quatro dos cursos pesquisados, considerando que todos os docentes participaram da pesquisa. No entanto, para o curso C3, houve uma exceção de três docentes entrevistados, devido à relevância das respostas do questionário ter desencadeado a necessidade de entrevistar mais um docente, para obter maiores informações e detalhes, a fim de compreender as metodologias e os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes. Serão identificados, de forma abreviada, todos os docentes que participaram dos questionários e das entrevistas por meio de (D1, D2, D3, etc.) em cada curso.

No curso C1, que apresentou um acadêmico com deficiência auditiva / surdez, participaram seis docentes da pesquisa, que foram denominados como D1 a D6 sendo que, desse total, dois foram entrevistados, docentes D1 e D6. Do total de docentes do curso C1, cinco indicaram que “sim”, houve a necessidade de adaptações e flexibilizações curriculares e um docente destaca que “não”, como o próprio docente D4 relata: “Não. Apenas me adapto para que recebam a comunicação que os demais recebem”. Em relação aos que apresentaram resposta afirmativa, relataram que, em decorrência de a acadêmica ter deficiência auditiva / surdez, tiveram que se adaptar falando mais lentamente, que a “didática precisa ser direcionada”, (docente D6); que há necessidade de adaptar os materiais pedagógicos, legendar os vídeos trabalhados em sala de aula, como expõe a docente D5:

Minha licenciatura foi anterior à inclusão de Libras na grade curricular, de modo que precisei me adaptar à chegada de uma aluna surda em sala, procurando estabelecer uma forma de comunicação mais aproximada, por escrito especialmente, independentemente da presença da intérprete em sala. [...] Todos os vídeos que foram passados em sala foram legendados por mim para que a aluna tivesse acesso. Como tratavam-se, em grande parte, de vídeos documentários e reportagens em português, realizei a legenda, também em português para que ela pudesse ter acesso aos textos dos falantes. No caso dessas atividades, quando a aluna faltava eu enviava o material legendado por e-mail para que ela tivesse acesso mesmo fora da sala de aula (Docente D5 do curso C1).

Sobre as adaptações, a docente D1 expõe que:

Como tenho um ritmo mais acelerado na fala, tive que me moldar, falando mais devagar a fim de que a intérprete e a pessoa pudessem acompanhar a linha de raciocínio. No restante sem problemas, pois eles acabaram se acostumando às práticas colocadas (Docente D1 do curso C1).

Nesse contexto, essa mesma docente evidencia que não encontrou dificuldades para atender às necessidades e especificidades da acadêmica com surdez, porém, no momento da entrevista, expõe mais detalhadamente sobre o trabalho com essa acadêmica, relatando que “Além de falar mais pausadamente, também foram organizadas gravações das aulas e horários flexíveis para auxiliá-los com as dúvidas e aplicações de provas”. Como destacado no segundo capítulo desse texto, quando se conceitua o Atendimento Educacional Especializado, pode-se analisar que as atividades e estratégias desenvolvidas pelo docente amparam-se nesses atendimentos para garantir o processo de aprendizagem da acadêmica, o que também fica destacado na fala da docente D6, a qual apresenta a necessidade de “atendimento individualizado quando a aluno está com dúvidas”. Os depoimentos das docentes D1 e D6 podem ser respaldados nas colocações de Silvia e Ferraz (2009), assim como em documentos do MEC (2000a; 2000b; *apud* SUMI e IACONO, 2010, s/p), quando se fala das adaptações e flexibilizações curriculares:

A avaliação, modificando, adaptando instrumentos avaliativos; **os procedimentos didáticos e atividades**, alterando metodologias e estratégias de ensino, propondo atividades alternativas complementares às previstas, adaptando materiais didáticos, modificando o nível de complexidade das atividades dos conteúdos trabalhados de acordo com as necessidades educacionais identificadas; **os materiais utilizados**: selecionar materiais e recursos para atender às necessidades especiais de vários tipos de deficiência, seja ela permanente, ou temporária e **a temporalidade**, de objetivos, conteúdos, flexibilizando o tempo/ período estipulado para realização de determinadas tarefas e atividades, bem como dos objetivos de conteúdos, em função do tipo de necessidade educacional especial que o aluno apresenta (SUMI e IACONO, 2010, s/p - grifo das autoras).

Percebe-se que, no decorrer do ano letivo, as necessidades vão surgindo; organiza-se e adapta-se para que suas especificidades sejam atendidas e que a acadêmica receba o conhecimento da forma mais adaptada e flexibilizada, com o apoio dos profissionais necessários. Tal realidade está exposta pelo autor França

(2014), quando ressalta a Declaração de Salamanca, que expressa que todas as escolas (nesse caso, a Unioeste) devem se adaptar e flexibilizar, de acordo com as necessidades especiais ou deficiências, para garantir o processo de inclusão de todos os acadêmicos.

Merece destaque também as reflexões dos docentes D2 e D3, sendo que D2 relata: “[...] a didática precisa ser mais direcionada. Para alunos com problemas auditivos, que possuem leitura labial, é necessário que as aulas sejam mais lentas, os materiais didáticos como vídeos, precisam de legenda, etc”. O docente D3 também apresenta um relato muito próximo, ressaltando que:

[...] procuro explicar/ falar mais lentamente e não ficar na frente dos slides, também procuro não ficar de costas para o aluno, para que ele não seja impedido de fazer a leitura labial, e também evito dar questões dissertativas em provas e trabalhos quando o aluno tem deficiência para escrever (Docente D3 do curso C1).

Cada uma expõe de uma forma suas necessidades de adaptações e flexibilizações curriculares, como destaca Coll (1999, *apud* MINETTO, 2008):

Adaptações curriculares são, antes de tudo, um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não, conforme o caso, num programa individual [...] uma estratégia de planejamento e de atuação docente, e nesse sentido, de um processo de tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (COLL, 1999 *apud* MINETTO, 2008, p. 45).

Segundo a autora, destaca-se que qualquer estratégia realizada, que busque uma resposta educativa ou que garanta a aprendizagem dos acadêmicos, seja ela individualizada ou não, pode ser evidenciada como uma forma de adaptação curricular. Justificam-se essas adaptações, pautadas novamente em Coll (1999, *apud* MINETTO, 2008), que define as adaptações curriculares como:

[...] modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica [...]. De fato, um currículo inclusivo deve contar com as adaptações para atender a diversidade em sala de aula (COLL, 1999 *apud* MINETTO, 2008, p. 49).

Percebe-se que adaptar é algo bastante amplo e específico, ao mesmo tempo, trazendo uma ambiguidade pois, em um momento, é amplo porque se tem

inúmeras possibilidades de adaptar e flexibilizar, porém, é específico porque deve considerar as deficiências ou necessidades especiais de cada acadêmico, como destaca cada docente nas suas respostas ao questionário e à entrevista, percebendo a necessidade do acadêmico incluso e buscando adaptar e flexibilizar para atender suas especificidades.

Na análise do curso C2, em que o acadêmico apresenta sequelas de paralisia cerebral como descrito no quadro 6, foram realizadas as mesmas interrogações aos docentes: O docente vê diferença na sua atuação com acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais especiais?; Na sua atuação docente em sala de aula, nas avaliações, apoios didáticos e outras atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais sentiu dificuldade para se organizar e atender as adaptações e flexibilizações?

No curso C2, participaram da pesquisa seis docentes, denominados de D1, por se tratar da mesma docente do curso C1, e D7 a D11; desse total, foram entrevistados três docentes D1, D8 e D9, seguindo os mesmos critérios expostos anteriormente. No entanto, como a docente D1 ministrava aula em dois dos cursos pesquisados e seus relatos foram bastante relevantes para a pesquisa, sendo que a própria docente se referiu aos dois acadêmicos no momento dos questionários e da entrevista justificou-se, assim, a utilização da entrevista para a análise do curso C2 também.

Do total de docentes, foi possível identificar que todos responderam afirmativamente, que houve a necessidade de adaptação e flexibilização curricular. Na questão da sua atuação didática em sala de aula, três docentes relatam afirmativamente, que têm diferença na sua exposição: “sim, pois a presença de um aluno com necessidades especiais em sala faz ter um olhar diferente para a didática escolhida. Precisamos muitas vezes, dedicar mais tempo extra a este acadêmico” (docente D8). Já a docente D11, destaca “a necessidade de atender as especificidades do acadêmico e a necessidade de adaptação de horários nas atividades e avaliações”. Nesse aspecto relativo à ampliação de horários, percebe-se que essas adaptações e ampliações são excedentes à sua carga horária já determinada no Plano Individual de Atividade Docente, o que revela a necessidade de disponibilizar mais um profissional para os atendimentos, o Tradutor Intérprete de Libras – TILS e o Técnico de Assuntos Universitários – Transcritor/Ledor, para

oferecer suporte nesses apoios individualizados.

A docente D10 relata: “houve uma maior preocupação em atender o aluno na medida das suas necessidades, e dessa forma auxiliá-lo no processo de ensino aprendizagem”, no que se refere às necessidades de adaptações e flexibilizações curriculares na prática docente. Essa mesma docente nos apresenta que “na apresentação de trabalhos (para o aluno) não houve a exigência da apresentação, pois o mesmo tinha muitas dificuldades na fala e isso causaria um desconforto para o mesmo”. Assim, é possível perceber a preocupação da docente em não expor o acadêmico perante seus colegas, todavia, ele não deixou de realizar a atividade e, sim, adaptou-a às suas condições e especificidades.

Na análise das respostas negativas, foram identificados três docentes, como D9 que afirma:

[...] no dia a dia se efetivou a inserção do acadêmico com deficiência (caso que pude acompanhar) não vejo diferença na condução das aulas. É claro que enquanto professora sem formação específica para lidar com essa situação o que (que é nova), contar com o apoio e a orientação institucional é fundamental, principalmente quanto ao sistema de avaliação (Docente D9 do curso C2).

É possível observar a preocupação da docente frente a outras dificuldades quanto à inclusão do acadêmico; em relação a sua atuação propriamente dita, ela não vê diferenciação para ministrar suas aulas para acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais. Assim, o docente D9 respondeu unicamente que não, para ambas as perguntas, sem maiores explicações.

A docente D1, entrevistada primeiramente para o curso C1 e que também ministrou aulas no curso C2, expõe sobre a necessidade de direcionar um acadêmico para realizar as atividades em sala de aula, para auxiliar o acadêmico na resolução de exercícios e na colocação do *notebook* para gravação e filmagem das aulas. Destaca a colaboração e participação dos colegas da turma em receber e incluir esse acadêmico no contexto educacional da universidade. O acadêmico com deficiência do curso C2 tem autorização para realizar o procedimento de gravação de áudio e vídeo das aulas, a partir do Parecer Jurídico nº 043/2014, da Procuradoria Jurídica da Unioeste, que trata do assunto “gravação em áudio e vídeo de aulas”, no qual se respalda o direito do acadêmico e também dos docentes. Constatando-se que a docente D1 ministrou aula para dois acadêmicos com

deficiências extremamente distintas, e com as necessidades educacionais bastante diferenciadas, a metodologia da docente em questão teve que ser adaptada de acordo com as especificidades de cada acadêmico e cada curso em que ministrava aula. Percebe-se que a preocupação da docente em relação aos acadêmicos não é somente com a questão da didática ou suas metodologias, mas com todo o contexto educacional dos acadêmicos incluídos.

A docente D9 evidencia na entrevista, que:

[...] no procedimento da didática eu fui surpreendida na verdade, porque temos um acadêmico com deficiência e você se depara e fala assim como é que vou lidar com isso agora, porque não temos esse preparo, você só tem as informações que as pessoas vão passando, e nesse momento nos deparamos com essa realidade e nos perguntamos, como é que vamos fazer agora? E na verdade fui surpreendida porque não precisei mudar a sistemática de trabalho em sala de aula, a única coisa que a gente teve que se adaptar era permitir que o acadêmico gravasse as aulas, e não vi nenhum problema em relação a isso, houve até momentos de descontração onde brincávamos com o acadêmico, “olha não vai mostrar para sua mãe, pelo amor de Deus, o que ela vai pensar”, e nesse sentido não vi problema algum quando a esse procedimento. Na questão de ser questionado em sala de aula o acadêmico respondia dentro das limitações e suas necessidades. Nas minhas disciplinas não houve a necessidade do profissional de apoio Transcritor/Ledor; somente nos momentos de avaliações (Docente D9, curso C2).

Na entrevista com a docente D8, indagou-se sobre sua prática docente em sala de aula, sendo que ela relata que não houve a necessidade de mudanças ao ministrar as aulas; no entanto, afirma:

[...] o que eu percebi foi a necessidade de estar olhando mais para o acadêmico, dar mais atenção, ser uma atenção mais direcionada para verificar se ele estava entendendo o que estava sendo exposto em sala de aula, mas no geral na questão da metodologia que uso para ministrar aulas, não, somente uma questão de cuidado mesmo. [...] na sala de aula um dos cuidados que tinha que ter era de solicitar que um colega auxiliasse ele no momento de colocar o notebook para gravar as aulas, e também na resolução de exercícios para que ele participasse da aula igual aos outros acadêmicos, visto que ele não escrevia em sala de aula (Docente D8 do curso C2).

De acordo com a fala da docente D8, percebe-se um relato muito parecido com a docente D9 quanto à preocupação do auxílio dos colegas em sala de aula para a gravação das aulas e a realização das atividades em sala de aula para que o

acadêmico efetivasse as atividades de igual forma aos demais colegas de sala. Assim, ele não ficaria simplesmente em sala de aula como mero espectador, mas sim, como protagonista do seu papel de acadêmico incluído no ensino superior; ao adaptar a atividade de forma que ele realizasse juntamente com um colega, apresenta-se a possibilidade de o acadêmico ser sujeito ativo e participativo daquele momento de explanação e atividades.

Outro ponto bastante relevante que a docente D8 expôs foi a solicitação do profissional de atendimento educacional especializado, o Transcritor/Ledor, pois a docente, no decorrer do ano letivo, mais ou menos de três a quatro meses após o início das aulas, percebeu que somente a filmagem das aulas não estava sendo suficiente para o aproveitamento do acadêmico, uma vez que, até aquele momento, esse profissional só era solicitado para os momentos de avaliação. A docente D8 ressalta:

[...] o acadêmico não iniciou o ano letivo de 2015 com o profissional de apoio, eu solicitei à coordenação do curso C2 em uma reunião de colegiado, visto a necessidade do próprio acadêmico e seu baixo rendimento nas primeiras avaliações. **Entrevistadora: Por qual motivo a senhora solicitou esse apoio?** Porque ele precisava de alguém que escrevesse para ele em sala de aula, efetivamente ele não escreve nada, então esse apoio, porque mesmo que os colegas depois emprestassem o material para ele não é mesma coisa de ter uma pessoa ali dando total atenção somente para ele, pois só gravava as aulas, ou melhor colocando ele filmava na realidade. [...] Eu acredito que com o apoio ele teve todo o acesso ao material, ele era um aluno frequente, o índice de frequência dele era alto, então acredito que foi bem positivo esse apoio, e também devo destacar que o comprometimento da profissional que atendia esse acadêmico era bastante evidente (Docente D8 do curso C2 – grifo nossos).

Quando se percebe a preocupação dos docentes com o contexto de socialização e interação entre o acadêmico com deficiência ou necessidades especiais com os outros acadêmicos, explicita-se que a educação vai bem além do simples ensinar e transmitir conhecimentos científicos, da relação docente e acadêmico. Pondera-se isso conforme expõe Minetto (2008):

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio. A ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo-se dela. É

certo que as modificações em todos os âmbitos da sociedade afloram as desigualdades, de modo a impulsionar discussões sobre as exclusões e suas consequências e lançar a semente do descontentamento e da discriminação social, evidenciando-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas. [...] O novo paradigma prega que a educação deve considerar a pessoa de forma integral, favorecendo seu desenvolvimento global, com fim de incorporá-la ativamente na sociedade (MINETTO, 2008, p. 19 - 20).

Na correlação das falas das docentes D8 e D9 com a autora citada acima, percebe-se a necessidade de incorporação e socialização dos acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais, pensando em todo o contexto educacional e na própria sociedade para a integração desses indivíduos. Uma forma de justificar e identificar essa integração e socialização percebe-se no relato da docente D9, quando ela expõe sobre uma gincana que ocorreu no decorrer do ano letivo de 2015 como forma de recepção aos calouros do curso C2. Ela destaca:

[...] O Programa de Educação Especial da Unioeste me procurou para oferecer uma atividade com os acadêmicos do primeiro ano do curso C2, em relação à inclusão do acadêmico com deficiência, comuniquei formalmente que achava que não era necessário, pois já havia presenciado na gincana a melhor forma de inclusão, num determinado momento que a gincana teve que ser realizada no ginásio de esporte, o qual não apresenta acessibilidade de rampas para cadeirantes, e vi acadêmicos da turma erguendo a cadeira de rodas juntamente com o acadêmico com deficiência e descendo ele pelas escadas e colocando na quadra. Emocionei-me, com a cena porque pude presenciar que a inclusão ocorreu naturalmente, porque os demais abraçaram aquela causa. Nós sabíamos enquanto docente que tínhamos um acadêmico cadeirante, mas quando tive o contato real, e presenciei aquela cena de uma turma toda erguendo a cadeira e os outros alunos esperando e vibrando com a presença dele, não tive como me conter, foi muito emocionante. **(Docente chora no momento da entrevista)**. Esse acadêmico participando da gincana, brincando, e se divertindo indo e os demais abraçando de uma forma extremamente integrada, eu falei essa é a inserção real que quando você olha você não fica pensando quais serão as providências a ser tomadas. A inclusão já aconteceu. [...] nesse momento coloquei que não sei como é nos demais cursos, mas aqui eu senti isso e nesse aspecto não faz sentido esses alunos escutarem sobre Inclusão, pois eles já incluíram o acadêmico em questão, ele é mais um acadêmico do curso C2, os colegas não o veem com diferença. Auxiliam ele na sala de aula no ligar e desligar o computador, na realização das atividades. Isso sim para mim é Inclusão, e isso aconteceu naturalmente nessa turma (Docente D9 do curso C2 – grifo nosso).

Fica evidente que o processo de inclusão no Curso C2 ocorreu naturalmente com as atitudes dos colegas e que os docentes tiveram maior facilidade com as adaptações da sua prática docente, visto que toda a turma foi auxiliando e apoiando o colega; no entanto, as atividades não deixaram de ser realizadas de acordo com as necessidades e especificidades do acadêmico com deficiência, as quais foram surgindo do decorrer de cada disciplina, com o passar dos anos letivos.

Na análise do Curso C3, no qual o acadêmico apresenta deficiência múltipla, sendo comunicação, visão, audição e motricidade (debilitação dos membros superiores – moderado – e membros inferiores - leve), como já descrito no quadro 6, anteriormente, obteve-se um total de quatorze docentes; houve a participação de nove docentes que responderam ao questionário e foram identificados com as abreviações D12 a D20; desse total, três docentes participaram da entrevista. Nesse curso, houve a necessidade de se entrevistar um docente a mais que nos outros quatro cursos, devido às respostas do questionário terem indagado várias formas de atendimentos individualizados, a metodologia e os instrumentos avaliativos, adaptados e flexibilizados para o acadêmico. Pode-se destacar os docentes entrevistados, como D12, D15 e D16.

Foram analisadas as mesmas questões apresentadas anteriormente: O docente vê diferença na sua atuação com acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais especiais? e Na sua atuação docente em sala de aula, nas avaliações, apoios didáticos e outras atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais sentiu dificuldade para se organizar e atender as adaptações/flexibilizações?

Destaca-se que, do total de nove docentes, todos respondem afirmativamente para o fato de que houve diferença na sua atuação docente com acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais. O docente D12 afirma: “Sim. De acordo com minha experiência, dependendo da deficiência, a maneira de apresentar os conteúdos (forma, velocidade, metodologia) pode mudar bastante”. O docente teve que adaptar os conteúdos a serem expostos considerando a forma de exposição da sua aula, quanto à velocidade e à metodologia utilizada, para que se garantisse o processo de aprendizagem do acadêmico incluso.

O docente D12 também foi entrevistado e vale ressaltar que, quando indagado que explicasse mais detalhadamente sobre a questão da sua prática

docente, afirma:

Pontualmente, como tinha o Tradutor Intérprete de Libras e o profissional Transcritor/Ledor que fazia o auxílio a ele em alguns casos, nós enquanto docente tínhamos que fazer as adaptações em relação a falar mais pausadamente ou às vezes explicar mais de uma vez até que o próprio tradutor conseguisse entender o conceito para passar ao acadêmico com deficiência. [...] As minhas aulas continuaram sendo expositivas, no geral o padrão das aulas não mudou, a didática, a metodologia permaneceram as mesmas, somente o ritmo da aula que houve mudanças, ter uma fala mais pausada, tirar dúvidas do Intérprete. Houve também a necessidade de adaptar as atividades e os instrumentos avaliativos, no entanto devo destacar que no primeiro ano que ministrei aula para o acadêmico foi exatamente como nos outros anos só que o aluno não teve aproveitamento, não conseguiu passar na disciplina. No ano letivo seguinte houve adaptação da carga horária do acadêmico, sendo acrescentado uma aula a mais por semana, quantificando uma aula extra semanalmente, houve todo o processo de readequação do calendário acadêmico da disciplina. **Entrevistadora: foi flexibilizado o calendário acadêmico?** Isso, eu enquanto docente e juntamente com a coordenação do curso C3, os profissionais que atendem o acadêmico e o próprio acadêmico que participou dessa discussão e decisão, optou-se em estender o calendário acadêmico por mais um período. Destacando que a disciplina era anual e o acadêmico cursou ela em um ano e seis meses. Sendo flexibilizado por seis meses e o resultado final foi satisfatório com aprovação na disciplina (Docente D12 do curso C3 – grifo nosso).

Observa-se, na expressão do docente D12, as especificidades do acadêmico matriculado no Curso C3 e as adaptações e flexibilizações curriculares que foram realizadas para atender toda a demanda desse acadêmico. Quando o docente D12 se refere ao Tradutor Intérprete de Libras, destaca a Lei nº 10.436/02, que reconhece o uso da Libras e identifica que a acessibilidade de comunicação está sendo disponibilizada ao acadêmico com deficiência auditiva.

Ao analisar essa questão referente ao acadêmico do Curso C3, vale ressaltar a definição de Atendimento Educacional Especializado, segundo Canterelli (2013):

Recursos educacionais e estratégias de apoio e complementação colocados à disposição dos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as suas necessidades, representando procedimentos que são, necessariamente, diferentes do ensino regular para melhor atender às especificidades desses alunos (CANTERELLI, 2013, p. 88).

Pautada na colocação da autora, as adaptações e flexibilizações curriculares realizadas pelo docente e os atendimentos realizados pelos profissionais de apoio, podem ser caracterizados como Atendimento Educacional Especializado. Pode-se concluir que hoje está sendo disponibilizado esse atendimento também no contexto do Ensino Superior, procedimento que só era presenciado e garantido pelas legislações no Ensino Fundamental e Médio. Porém, como as pessoas com deficiência e necessidades especiais romperam com as barreiras da exclusão e adentraram ao Ensino Superior, esses atendimentos educacionais especializados também começaram a existir, paulatinamente, nesse contexto, entretanto, é possível aprimorar e desenvolver atividades de acordo com as especificidades e novos desafios que vão surgindo lentamente, com o ingresso desses sujeitos nesse nível de ensino, pois, segundo Canterelli (2013):

É importante ressaltar que não existem receitas prontas para atender cada necessidade educacional especial dos alunos. Não há práticas de ensino específicas para a inclusão, mas recursos que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. O professor deve considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorar sua capacidade de aprender (CANTERELLI, 2013, p. 88).

Percebe-se, assim, como exposto na fala do docente D12, que no primeiro ano letivo do acadêmico não houve aproveitamento na sua disciplina, no entanto, com os atendimentos educacionais especializados, realizados pelos profissionais Transcritor/Ledor, e Tradutor Intérprete de Libras e com a temporalidade garantida a partir da extensão da carga horária da disciplina, o acadêmico obteve aproveitamento satisfatório ao final da disciplina cursada.

O docente D13 relata que:

Sim, foi necessário a intermediação de uma intérprete de Libras, para permitir a comunicação, e algumas vezes o ritmo da aula teve de ser diminuído em função da dificuldade de se traduzir termos e conceitos específicos da área para uma linguagem mais limitada como a Libras. Algumas práticas de laboratório também tiveram de ser modificadas em função do exposto (Docente D13 do curso C3).

O docente D14 expõe que:

Com o acadêmico com deficiência tem o diferencial da comunicação

que precisa ser feita de forma especial, com intérpretes de Libras, o que fez ser necessário falar mais lentamente e dedicação extra além da aula com apoio didático para atender as necessidades do aluno (Docente D14 do curso C3).

A docente D15 destaca sobre as adaptações que, “no início sem muita distinção, porém, as diferenças foram sendo acrescentadas conforme as necessidades. As mudanças foram lentas, mas foram acontecendo para melhor aproveitamento do aluno”. A docente em questão também foi entrevistada e fala mais especificamente sobre sua prática docente com o acadêmico com deficiência:

No primeiro ano foi um susto porque retornamos das férias e elaborou-se o plano de ensino e na reunião de aprovação dos planos de ensino a coordenação do Curso C3, comunicou que teria a matrícula de um acadêmico com deficiência auditiva, expondo a todos os docentes presentes “olha esse ano teremos um aluno surdo”, no entanto as aulas iniciavam há uma semana mais ou menos e teríamos um aluno surdo na sala. E como que vai ser? O coordenador do Curso C3, expôs que teria a presença do Intérprete de Libras. O grupo de docente que ministrava aula para o acadêmico aos poucos foram se unindo e trocando informações de como estavam ministrando as aulas e fazendo as adaptações para a realização das atividades com o acadêmico. [...] O primeiro ano foi um ano de adaptação tanto pra ele, porque o ensino médio naturalmente era diferente do ensino superior, então ele teve que se adaptar como todo calouro e nós docentes tínhamos que se adaptar a ele, sendo assim no primeiro ano ele reprovou em todas as disciplinas, esse resultado foi reflexo de ambos os lados, ele tinha que se adaptar a rotina, o que é normal, não aconteceu nada de anormal de reprovar em todas as disciplinas do primeiro ano, algo que é muito comum no curso C3 e entre outros cursos da universidade, ter vários alunos que repetem o primeiro inteiro e sendo raros os que são aprovados em todas as disciplinas. Nesse sentido o que aconteceu com o acadêmico com deficiência não foi uma atitude diferente dos demais, o que foi diferente é que nós os docentes tivemos que se adaptar à rotina dele e nesse sentido descobrimos que teríamos que mudar, um exemplo seria as avaliações, teríamos que fazer avaliações diferenciadas, complementar com o apoio didático individualizado. Um destaque muito importante que nesse primeiro ano tivemos mais ou menos umas três reuniões com o grupo do PEE e também tínhamos uma das intérpretes com uma experiência bastante relevante em relação a trabalhar com alunos surdos, o que nos auxiliou muito a entender o processo como um todo (Docente D15 do curso C3).

A partir da exposição da docente, percebe-se que o trabalho em grupo dos docentes e do Tradutor Intérprete de Libras, assim como do Programa de Educação Especial possibilitou que as dificuldades fossem sendo minimizadas para atender às

especificidades do acadêmico, porém, todo esse processo de adaptação e flexibilização curricular demanda um tempo e uma percepção para identificar necessidades educacionais especiais e planejar as adaptações e flexibilizações curriculares.

Uma questão de suma importância, destacada pela docente D15, durante a entrevista sobre as adaptações, é a relevância do profissional Tradutor Intérprete de Libras. Diante disso, ela analisa alguns fatos e acontecimentos, que se tornam essenciais para o desempenho do acadêmico:

O processo da interpretação tem momentos que parece um telefone sem fio, porque a minha maior dificuldade é saber se o aluno se apropriou ou não o conhecimento, eu brinco com os meus alunos do PIBID, é brincar de telefone sem fio, com o aluno surdo, porque eu não tenho contato com a pessoa, não consigo saber o que ele está pensando, você tem um interlocutor e daí fica muito difícil. No entanto, algumas vezes quando um aluno questiona, com uma frase que o aluno expressa, uma pergunta que ele faz, já se consegue identificar se está entendendo ou não, pela forma que ele pergunta, agora no caso do surdo, não é ele que pergunta diretamente, ele até faz a pergunta, mas não sabemos o que ele está perguntando, alguém vai interpretar a pergunta dele, nesse processo de interpretar a pergunta que ele fez, pode ocorrer de ficar distorcida, então eu jamais vou ter contato direto pra saber o que ele realmente está pensando e qual a dúvida dele, sendo assim, não tenho como saber o nível da pergunta feita pelo aluno. [...] Essa é a minha maior angústia, porque não temos como saber, porque sempre temos um interlocutor indireto, e como não conheço Libras não sei o que os profissionais estão entendendo da pergunta dele também, se realmente entendem o que ele está questionando. E também tem outro lado nessa história, eu sempre digo que existem duas classes de intérpretes: tem o 'papagaio' que não tem a menor ideia do que ele está falando, o intérprete só repete e tem o profissional que acompanha que tenta entender, porque não é sua área de formação; e também não tem continuidade dos profissionais, é uma rotatividade muito grande. O intérprete da disciplina X esse ano, não será o mesmo que vai acompanhar a próxima disciplina Y no ano seguinte que é continuidade, e assim sucessivamente nos próximos anos letivos. O que acontece, no ano seguinte as disciplinas que deram continuidades tiveram 3 ou 4 intérpretes diferentes que caem de paraquedas e não têm ideia do que o professor está falando. Essa fragmentação é muito ruim para o aluno e para o professor. [...] Na minha percepção o intérprete pode até se esforçar para não ser um 'papagaio', mas alguns momentos ele tem que ser papagaio porque ele está repetindo o que eu estou falando sem entender, porque ele não presenciou essa explicação nos momentos anteriores, nas outras disciplinas. [...] Pelas minhas disciplinas passaram vários, agora é o terceiro ano e existiram muitos 'papagaios', eu entendo assim, porque eu presenciei a angústia de uma das intérpretes, acho que é a que mais me acompanhou nas aulas, a preocupação para que

o aluno entendesse o que estava sendo explicado, porém os intérpretes ‘papagaios’ são complicados, porque dá uma impressão de desleixo, pode até ser que não, mas essa é a minha impressão, que ele não se preocupa se o aluno está entendendo ou não, ele simplesmente repete o que eu falo, sem se preocupar se aquilo faz sentido pro aluno ou não. Esse tipo de profissional é o que apresenta mais problemas (Docente D15 do curso C3 – grifo do autor).

Analisando a exposição da docente, identifica-se uma preocupação com a formação do profissional Intérprete de Libras para atender as especificidades dos acadêmicos surdos; juntamente a isso, há a incerteza de como o conteúdo explanado em sala de aula está chegando ao acadêmico, como identificar a apropriação dos conhecimentos por parte desses acadêmicos? Pautada nessas preocupações, destaca-se, segundo Canterelli (2013), quanto ao processo de formação dos profissionais:

Na formação exigida para atuar nesses atendimentos educacionais especializados, o professor deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. [...] Cuidar e educar envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade, principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo, que é dinâmico e está sempre em evolução (CANTERELLI, 2013, p. 92).

Percebe-se que a formação dos profissionais que estão envolvidos com o atendimento educacional especializado aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais deve ser de nível superior com graduação ou pós-graduação na área da educação especial, estando constantemente em formação e atualização para poder atender às mais variadas demandas. Como exposto anteriormente, não há uma receita pronta, um protocolo pré-definido de como atender os acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, pois quando se fala em adaptar e flexibilizar, são objetivadas inúmeras formas, procedimentos, atendimentos pedagógicos individualizados ou em grupos, adaptações de conteúdo, flexibilização dos instrumentos avaliativos, da temporalidade e as mais diferentes estratégias para que, assim, haja a possibilidade de proporcionar a inclusão educacional de qualquer pessoa com deficiência ou necessidades especiais.

A docente D16 se expressa de uma forma positiva, no entanto, com algumas ressalvas, pois responde que “depende do tipo de deficiência, nesse caso

específico, não”. Entretanto, na pergunta seguinte, assevera que “sim, houve a necessidade de aumentar os exemplos de materiais, tempo de prova, realização de trabalhos extraclasse, atendimento individualizado”, o que possibilita perceber que, inicialmente, a docente tem um posicionamento pautado na deficiência, no entanto, na sequência, exemplifica as adaptações e flexibilizações curriculares realizadas. Essa docente também foi entrevistada justamente por essas ambiguidades nas respostas; sendo assim, na entrevista, foi possível que ela se expressasse mais abertamente, propiciando outro posicionamento, que é o de retomar, em relação à prática docente, a fim de observar se houve a necessidade de realizar adaptações e flexibilizações para atender às especificidades do acadêmico com deficiência. A docente relata que:

Sim, na verdade é algumas atividades que são planejadas ou concebidas de forma que nós não consideramos a deficiência do acadêmico, como por exemplo nessa disciplina tem filmes, e ainda para complicar eles são em inglês, ficou muito difícil e tive que repensar como isso poderia ser reapresentado para o aluno. [...] nas atividades que foram desenvolvidas, que na verdade não foram muitas, podemos dizer que não foram adaptações até talvez pela falta de experiência, pois foi o primeiro aluno, foram adaptações que no momento eu enxerguei que poderiam ser feitas, mas não foram adaptações drásticas, o que de fato ocupou um pouco mais de tempo do apoio didático, mas nada que fosse de tão grande impacto (Docente D16 do curso C3).

Percebe-se que, inicialmente, docente D16 não considerava realizar adaptações; porém, no decorrer da entrevista, afirma que estas foram realizadas e que necessitou de maior tempo para organizar as aulas, utilizando um pouco mais do apoio didático do professor para se organizar com as atividades que seriam utilizadas em sala de aula. Identifica-se, nesse caso, adaptação de conteúdo, o que é contemplado nas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte ou Não Significativas: “[...] que são ações que cabem a nós professores, realizar para favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes em sala de aulas” (BRASIL, 2000a, p. 8). Essas atividades foram planejadas, construídas e desenvolvidas, pautadas inicialmente no conteúdo curricular da disciplina, mas, na sequência, a docente precisou reestruturar e organizar para atender às especificidades dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais.

A docente D16 destaca, ainda, que:

Nas suas aulas expositivas não houve necessidade de alterações, porque ele já estava habituado a utilizar o quadro, por ser um recurso que ele gosta muito de utilizar, de escrever, de resolver exercícios. Para o aluno deficiente auditivo, como ele consegue ver o quadro e ver você fazendo a resolução dos exercícios, não influencia tanto, eu acredito que uma ou outra aula utilizei o slide e acho que isso dificulta mais o entendimento dele, então é por isso que não teve um grande impacto. E também a minha disciplina no primeiro ano do C3, ela é mais passo a passo, é ministrada de uma forma mais tranquila, porque não é só o aluno com deficiência que tem dificuldade, são todos os alunos de fato, então o professor já vem preparado porque ele precisa trabalhar com uma forma diferenciada, pois os alunos estão vindo do Ensino Médio e tem que começar esse processo de adaptação no contexto da Universidade (Docente D16 do curso C3).

O posicionamento e preocupação da docente D16 efetivam-se não unicamente com relação ao acadêmico com deficiência, mas como todos os acadêmicos da sua disciplina, pois esses indivíduos vêm de uma transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, buscando uma formação profissional; é quando a responsabilidade aumenta. É de suma importância essa preocupação do docente com todos os acadêmicos, uma vez que se faz essencial uma metodologia que contemple a todos e respeite o tempo e desenvolvimento de adaptação da turma toda.

Os docentes D17 e D18 relatam sobre suas didáticas, destacando unicamente sobre a velocidade da voz, para que o Tradutor Intérprete de Libras consiga acompanhar as explanações em sala de aula; também, para que o docente não perdesse a linha de raciocínio. Destacando a resposta de D17: “Sim, pois no caso em questão, preciso falar mais devagar e, às vezes, perco o ‘fio da meada’ na explicação e preciso começar tudo novamente, o que atrapalha um pouco a dinâmica”. O docente D18: “didática, tentativa de maior clareza na fala e redução da velocidade desta, visando facilitar o trabalho do Intérprete”. O docente D19 relata sobre a preparação de materiais visuais: “Sim, há necessidade de tratamento diferenciado na preparação e execução das aulas, na produção e uso de material visual para o aluno”. Analisando esse conjunto de respostas, identificamos a necessidade de diminuir a velocidade da fala, assim como de produzir materiais visuais, visto que o acadêmico utiliza o espaço visuo espacial, adaptado aos conteúdos e materiais utilizados em sala de aula, para a forma visual; isso traz ao acadêmico uma melhor visualização do conteúdo que será ministrado.

Quanto à sua atuação didática, o docente D20 afirma: “Sim, com certeza. Devido às necessidades especiais desse aluno é necessário que o professor, na medida do possível, encontre estratégias que permitam o aluno compreender da melhor forma possível o conteúdo abordado, sem prejudicar os demais”. Esse docente também se remete ao mesmo posicionamento dos docentes D17 e D18, na questão da velocidade da fala para o entendimento da Intérprete de Libras.

Para concluir as análises sobre o curso C3, percebe-se que a deficiência auditiva traz uma característica bastante expressiva, a forma de falar e se expressar, já que a velocidade da voz é algo bastante relevante para o acompanhamento da Intérprete de Libras e, conseqüentemente, a compreensão do acadêmico com deficiência.

Na análise dos dados do Curso C4, no qual a acadêmica apresenta diagnóstico de dupla hemiplegia espástica, associado a disfagia, afasia de expressão, houve a participação de sete docentes, os quais foram identificados com abreviação de D21 a D27, destacando que os docentes entrevistados foram o D21 e D22. É preciso ressaltar que o curso C4 tem aulas teóricas e aulas práticas, sendo analisados os dois momentos de estudos, separadamente. Os docentes D21 e D22 destacam que não houve diferença na atuação didática com a acadêmica com deficiência, no que se refere ao momento de ministrar as aulas teóricas; no entanto, os outros cinco docentes responderam que houve, sim, diferença e que está relacionada com o tipo de deficiência do acadêmico. Os docentes D22 e D24 ressaltam a dificuldade encontrada nos momentos de aula práticas, em que o docente D22 afirma: “Nas aulas práticas ocorreu maior dificuldade para demonstrar os aspectos mais importantes da prática clínica na especialidade ministrada para o aluno com necessidades especiais”; e o docente D24: “Menor participação na aula prática pela impossibilidade de toques, etc.”.

Identifica-se que, mesmo a acadêmica apresentando especificidades bastante relevantes devido à sua deficiência, os docentes ao ministrarem as aulas teóricas, constataam uma diferença, no entanto, não especificam qual seria essa diferença. O docente D27 relata que:

Sim é diferente, precisei adaptar as imagens que utilizava na exposição das aulas teórico-práticas, visto que nessa disciplina a teoria e prática ocorrem concomitantemente; é também de suma importância a profissional Transcritora/Ledora que auxiliava

diretamente a acadêmica enquanto estava ministrando as aulas aos demais acadêmicos, a limitação de não se comunicar necessitou que se adaptasse uma forma de comunicação alternativa (Docente D27, do curso C4).

Para cursar essa disciplina em questão, foi de extrema importância o profissional de apoio Transcritor/Ledor para que desse o suporte no momento da comunicação entre acadêmica e docente.

Ao analisar a questão: Na sua atuação docente em sala de aula, nas avaliações, apoios didáticos e outras atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais sentiu dificuldade para se organizar e atender às adaptações/flexibilizações? obteve-se a maioria de respostas afirmativas, sem nenhuma justificativa de como isso teria ocorrido.

No momento da entrevista, o docente D21 expõe: “Tive que aplicar a avaliação uma hora antes dos demais colegas, no entanto a avaliação foi a mesma para todos”. Na entrevista do docente D22, ele relata que:

Não, durante as aulas teóricas não; havia uma pessoa que auxiliava ela na transcrição das aulas. “Então nas teóricas acho que não houve nenhuma dificuldade, porque foi tranquilo e foi normal, as aulas foram dadas como sempre foram”, **(destacando as aulas teóricas)** [...] Foi uma adaptação, não foi difícil, foi (sic) atividades diferentes porque como a limitação dela era muito grande então durante as aulas práticas, era mais complexo porque a participação dela ficava muito mais limitada” **(destacando as aulas práticas)** (Docente D22 do curso C4 – grifos nossos).

Com a fala do docente D22 fica explícito que a dificuldade encontrada, segundo ele, ocorreu somente no momento das aulas práticas; no restante do contexto, tudo transcorreu normalmente. Ressalta-se, mais uma vez, a partir da fala desse docente, a importância do profissional de apoio Transcritor/Ledor para propiciar suporte ao acadêmico com deficiência ou necessidades educacionais, juntamente com os docentes.

Analisa-se, com a exposição dos docentes do curso C5, o que está contemplado no Decreto nº 6.571/2008, “que o atendimento educacional especializado deve compreender atividades, recursos de acessibilidade, questões pedagógicas”. Dessa forma, compreende-se que um recurso de acessibilidade, disponibilizado nesse curso, foi o profissional de apoio Transcritor/Ledor, que realiza

a interlocução da comunicação e da interação da acadêmica com os docentes e colegas de turma.

O curso C5 apresentou o maior número de docentes participando da pesquisa, sendo um total de 19 docentes, que foram identificados de D28 a D46; é o curso com o maior número de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais da universidade, sendo oferecido no período matutino e noturno. Acredita-se que esse foi outro fator que ampliou o número de docentes e de acadêmicos, visto que os outros cursos analisados são oferecidos em um único turno ou de forma integral. Os docentes entrevistados foram D30 e D43.

Os acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais, apresentadas anteriormente no quadro 4, são: Cegueira bilateral de ambos os olhos, sendo causada por distrofias hereditárias da retina e Ceratocone; acadêmico com deficiência auditiva / surdez (perda da audição por transtorno de condução e ou neurosensorial); acadêmico com tetraplegia traumática e três acadêmicos com cegueira bilateral. Identifica-se que, mesmo sendo um número maior de acadêmicos, as deficiências encontradas são auditivas, visual e um tetraplégico. Como não houve muita variação das deficiências ou necessidades educacionais no decorrer do período pesquisado, pode-se acompanhar acadêmicos no momento do seu ingresso e outros no momento da conclusão do curso, analisando todo o processo da formação acadêmica desses sujeitos.

Como foram analisados nos outros cursos, inicialmente destacam-se as duas questões: Você vê diferença em sua atuação didática para alunos com e sem deficiência ou necessidades educacionais especiais?; também: Na sua atuação docente em sala de aula, nas avaliações, apoios didáticos e outras atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais sentiu dificuldade para se organizar e atender as adaptações/flexibilizações?

Analisando a primeira questão, obteve-se um total de dezesseis respostas afirmativas e três respostas negativas. Os docentes que apresentaram resposta negativa expressaram-se da seguinte forma: (docente D 31): “Não constatei diferença, exceto pela presença da tradutora”; enquanto o docente D35: “Não percebi, o discente era cego e não apresentava dificuldades. Somente a bibliografia básica que eu precisava enviar ao Setor de Educação Especial da Unioeste para digitalização para que o discente tivesse acesso ao material o mais antecedente

possível”; ainda, o docente D41: “Não vejo diferença”.

Percebe-se, na análise dos docentes com respostas negativas, a presença de duas deficiências e, no entanto, na concepção desses docentes, não houve modificação nas suas aulas, visto que elas transcorreram normalmente.

Porém, para as dezesseis afirmativas, foram obtidas inúmeras respostas pautando essas diferenças na atuação didática. Destacamos algumas dessas posições, como: “Nas disciplinas em que havia alunos cegos ou surdos modifiquei algumas metodologias para atender as necessidades especiais desses alunos. Optando por metodologias adequadas. Isso gerou modificações nas aulas” (Docente D33), e ainda:

Sim, faz-se necessário maior atenção ao planejamento específico para atender as necessidades do acadêmico. Eu venho me esforçando para adaptar, venho tentando compreender as necessidades desses acadêmicos e buscando essa adaptação, mas eu ainda julgo que não ocorreu de fato, falta mais conhecimento para fazer essas adaptações, mas de maneira geral posso dizer que adapto, tenho que considerar que estou ministrando aula para um aluno cego, um exemplo bem simples usar o quadro isso é normal de se fazer em sala de aula, porém quando temos um aluno cego eu preciso ir narrando o que está sendo escrito, ou representado no quadro. Igualmente no uso de slides, aulas expositivas tento descrever o mais detalhado possível o que está sendo projetado. Quanto ao aluno cadeirante não teve grandes adaptações, a não ser nos momentos de leitura que os colegas auxiliam. [...] com o aluno surdo foi minha primeira experiência, esse sim acho que a adaptação foi maior, tive que compreender de fato o que é minha didática, tinha coisas que eu nem sabia o que fazer. Ele tinha acompanhamento de intérprete e o grupo de alunos que já vinham estudando com ele auxiliaram bastante, pois se conheciam e estavam bastante entrosados, isso foi muito importante, pois facilitou muito a minha vida (Docente D30 do Curso C5).

Sim, pois dependendo do conteúdo é necessário fazer adaptações. Por exemplo como vou trabalhar material manipulativo com aluno cego? Preciso descrever detalhadamente os materiais, possibilitar que ele manipule e não apenas fique na oralidade. E aos alunos surdos, quando precisa de intérprete, preciso falar mais vagarosamente, vejo que com isso, os demais alunos são beneficiados (Docente D32 do curso C5).

Há diferenças na forma de apresentar, desenvolver os conteúdos e avaliar o acadêmico com deficiência, diferenças essas que dependem do tipo da deficiência e das experiências escolares desse aluno, pois ao chegar ao ensino superior, ele já cursou vários anos na educação básica. Não vejo, no entanto, essas diferenças como dificuldades, mas exigem olhar cuidadoso e criatividade para

diversificar a prática docente (docente D34 do curso C5).

Identifica-se na fala desse conjunto de docentes, exposta acima, a necessidade de adaptações ou flexibilizações curriculares de conteúdo, metodologia, avaliações com a preocupação de contemplar a aprendizagem desses acadêmicos e garantir o seu desenvolvimento no nível superior, pois seus objetivos são concluir e exercer suas profissões futuramente e, para isso, a Universidade deve contemplar e garantir esse processo, desde o ingresso até a conclusão dos seus cursos.

Segundo Cardoso et al (2015), um destaque muito importante, que preocupa a todos que trabalham diretamente com acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, é que: “Flexibilizar currículo vai muito além de uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares; geralmente, essa condição é associada à exclusão e à substituição de conteúdos” (p. 59). Identifica-se, assim, a preocupação de adaptar e flexibilizar de uma forma que não seja unicamente a redução ou exclusão de conteúdos na tentativa de cumprir os planejamentos e demandas de conteúdo das grades curriculares, mas sim, efetivar uma adaptação que contemple o aprendizado, respeitando o tempo de desenvolvimento e aprendizagem de cada sujeito.

Segundo alguns docentes do Curso C5, percebe-se o uso da tecnologia como uma forma de suporte para as adaptações, contemplando as especificidades do acadêmico, seja no âmbito visual ou sonoro, de acordo com sua necessidade.

A atuação em sala de aula é diferente sim, pois a exposição e diálogo sobre um assunto tem que buscar suprir as necessidades do aluno. Também o uso dos recursos tecnológicos tem que variar conforme a deficiência. Os técnicos de apoio são os mesmos, com o cuidado que atenda a necessidade do aluno (Docente D44 do curso C5);

Sim. No caso do aluno surdo foi atentado para a necessidade de sistematização dos conteúdos em forma de slides como imagens e diagramas. Já no caso dos alunos com baixa visão ou cegos foram enviados os links de vídeos para que o aluno pudesse acompanhar em casa os conteúdos (Docente D45 do curso C5);

Sempre que tenho algum acadêmico com deficiência/necessidades educacionais especiais na minha sala procuro conhecê-lo melhor para adequar a metodologia de exposição dos conteúdos e de avaliações às necessidades desse acadêmico (Docente D46 do

curso C5);

Em todos esses relatos, percebe-se que os docentes estão preocupados com os acadêmicos inclusos e, mesmo com deficiências diferentes, procuram considerar as especificidades e a individualidade de cada acadêmico. Sendo assim, pode-se reportar novamente ao fato de que não há um protocolo pronto para atender a essas demandas no Ensino Superior ou em qualquer nível de ensino, uma vez que cada sujeito é único nas suas necessidades e especificidades. Pensando nesse processo de inclusão no Ensino Superior, identifica-se que é algo recente, de forma que há muitas barreiras que estão sendo rompidas, mesmo que lentamente.

Como exposto no capítulo 3, ao descrever a história da Unioeste, descreve-se juntamente a história do Programa de Educação Especial, que vem colocando-se desde 1996 para ser reconhecido, visando desenvolver um excelente trabalho no processo de inclusão, assim como lutando, em parceria com os movimentos sociais e outras instituições de ensino de nível superior estadual e federal, pelas condições de trabalho necessárias; também, é preciso considerar a necessidade e importância da formação continuada de docentes da rede estadual, com base no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

O Programa de Educação Especial subsidia toda a demanda de acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais dos cinco campi da Unioeste, atendendo às suas especificidades, desde o processo de seleção para ingresso pelo Concurso Vestibular, por meio das Bancas Especiais, até a conclusão desses acadêmicos nos seus cursos de graduação e pós-graduação, com os mais variados profissionais, sendo: Tradutor Intérprete de Libras para acadêmicos surdos, Transcritor/Ledor, digitação de material e conversão de pdf para txt, formato que DOSVOX e NVDA - os sintetizadores de voz – conseguem fazer a leitura para os acadêmicos cegos ou de baixa visão, como mencionado nos relatos dos docentes, sendo uma das formas de adaptações para esses sujeitos.

Nessa mesma perspectiva, frente à inclusão escolar, Booth e Ainscow (2002) relatam sobre esse processo e destacam alguns elementos que envolvem a inclusão, apontando para:

Valorizar igualmente todos os estudantes e pessoal; Aumentar a participação de estudantes e reduzir sua exclusão das culturas, currículo e comunidades das escolas locais; Reestruturar as

políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes na localidade; Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes, e não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”; Aprender a partir das tentativas de superar as barreiras ao acesso e participação de certos estudantes, a fim de promover mudanças que beneficiem os estudantes de modo mais geral; Enxergar as diferenças entre estudantes, vistas como recursos de apoio à aprendizagem, ao invés de serem vistas como problemas a resolver; Reconhecer o direito que os estudantes têm a uma educação em sua localidade; Melhorar as escolas tanto para o pessoal como para os estudantes; Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade, no desenvolvimento de valores, bem como no aumento do sucesso (escolar); Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades. Reconhecer que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão na sociedade (BOOTH e AINSCOW, 2002, p. 7).

Observa-se que é preciso manter uma relação entre todos os sujeitos que participam desse processo de inclusão, sejam os próprios indivíduos ou os docentes que ministram as aulas, adaptando sua didática e metodologia para atender às especificidades. Da mesma forma, também os profissionais técnicos, como relataram os docentes nas suas repostas, pois algumas vezes esses profissionais são o elo de comunicação entre o acadêmico e docente; os profissionais, que desenvolvem a transcrição e a leitura, também são responsáveis pelo registro das atividades e dos instrumentos avaliativos.

Diante disso, não se pode deixar de destacar os setores administrativos, que propiciam o suporte para as questões burocráticas; pode-se, assim, concluir que todo o espaço institucional atua direta ou indiretamente para que a inclusão aconteça. Isso fica exposto na colocação de Santos (2003), quando ressalta que:

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

Percebe-se, claramente, que a inclusão é uma luta, um movimento que deve estar presente em todos os âmbitos. Dessa forma, dentro da Universidade não seria diferente, já que esses sujeitos têm que ter garantidos seus direitos e deveres em todo o espaço educacional.

Para proporcionar e garantir ao educando o acesso ao conhecimento científico, é preciso que os docentes compreendam que todos os acadêmicos têm capacidade de aprender, no entanto, se não forem bem instrumentalizados, adaptados ou flexibilizados os recursos, suas oportunidades serão menores. Respaldo nessa colocação, de que os docentes precisam compreender as especificidades dos acadêmicos para oferecer subsídio ao desenvolvimento das capacidades, destaca-se a segunda pergunta: Na sua atuação docente em sala de aula, nas avaliações, apoios didáticos e outras atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais sentiu dificuldade para se organizar e atender as adaptações e flexibilizações?

Analisando as respostas, temos o docente D31, que nos relata que: “Não, exceto pela presença da tradutora”; os docentes D33, D34, D35, D38, D41, D42, D43, simplesmente responderam que “não”, sem maiores explicações. Nesse contexto, conclui-se que somente dois docentes consideram que não houve necessidade de adaptações ou flexibilização curriculares para atender os acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais.

Os outros docentes relatam que houve essa necessidade e expõem suas respostas, de formas diversificadas, como por exemplo: “Senti dificuldade nas avaliações” (Docente D36); “No momento da avaliação, no entanto obteve-se o apoio do Programa de Educação Especial com o profissional Transcritor/Ledor” (Docente D40); “Sim, em relação ao tempo da produção do material digitalizado e nos momentos de apoio didático tem que ter um arquivo do texto digitalizado” (Docente D44).

Na forma de avaliação e organização do conteúdo a ser trabalhado. [...] Procuo ter um diálogo mais próximo com os acadêmicos, se eles estão entendendo, se tem alguma dúvida, se a forma que está sendo exposta a aula está tranquila. Algumas atividades que têm que ser realizadas em sala de aula permito que o acadêmico faça em casa, ou em sala de aula em dupla, pois visto sua dificuldade de escrita, encaminho para ele via e-mail e autorizo que ele me entregue posteriormente, garantindo assim ao acadêmico a adaptação de tempo, pois é certo que ele vai precisar de um tempo maior para

escrever ou digitar as respostas da atividade. Percebo que esse diálogo e essa relação estão dando certo, porque para o acadêmico cego ou encaminho os textos ao PEE, ou eu mesmo converto em formato que o sintetizador de voz faça a leitura, tenho encaminhado com antecedência para que ele consiga realizar a leitura, visto que ele precisa de um tempo maior para ouvir todo o texto e fazer suas anotações, coisa que nos outros alunos “normais” algumas vezes eles só correm os olhos no texto, enquanto o acadêmico cego não ele tem que fazer toda a leitura, devido ao programa de sintetizador de voz. Por isso tento disponibilizar sempre com muita antecedência os textos. (Docente D30 do curso C5 – grifo do autor).

Minha grande dificuldade foi com os alunos surdos pela falta de conhecimento da língua de sinais, Libras. Isso porque o processo de ensino da leitura demanda uma interação maior com o acadêmico, no sentido de compreender seu repertório, ou seja, o seu conhecimento de mundo (Docente D46 do curso C5).

Analisa-se, a partir das respostas, que ainda há docentes que não se manifestaram a respeito do processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência e necessidades especiais, o que depreendesse por ter respondido o questionário da pesquisa; toda havia a maioria dos docentes que participaram da pesquisa afirma haver a necessidade de adaptar sua prática docente.

É explícita a atuação do PEE com a digitalização dos textos para os acadêmicos cegos e a necessidade de estar sempre dialogando com esses acadêmicos, a fim de verificar se suas especificidades estão sendo atendidas. Verifica-se que alguns docentes expressam que existe uma demora para digitalização dos materiais, porém, é preciso analisar que se trata de diversos acadêmicos, em turmas diferentes, com docentes diversos. Assim, qual seria a situação para essa demora? Destacando a atual conjuntura das Universidades Públicas, nessa pesquisa, seria a falta de profissionais? Ou a organização e demanda dos docentes?

Também há a identificação do profissional Tradutor Intérprete de Libras, pois, sem ele, não há como viabilizar a comunicação entre docentes e acadêmico com deficiência auditiva / surdez. Dessa maneira, percebe-se que este profissional é de suma importância e relevância no contexto educacional. Outro ponto bastante evidente e ressaltado nas respostas é a interação entre os próprios acadêmicos em sala de aula, auxiliando, ajudando a oferecer o suporte para que o acadêmico com deficiência se sinta realmente incluído nesse espaço de formação de futuros profissionais.

Percebe-se que dez docentes mencionam a importância do Programa de Educação Especial da Unioeste, uma vez que, sem essa atividade de digitalização e conversão dos textos, os acadêmicos cegos teriam o acesso aos materiais didáticos com maior dificuldade, conseqüentemente evidenciando uma dificuldade para o desenvolvimento do processo de apropriação do conhecimento científico; esses acadêmicos teriam acesso somente à explanação do docente em sala de aula. Sabe-se que, pela trajetória do PEE, houve muito avanço nesse sentido, uma vez que, inicialmente, não era realizada dessa forma a adaptação dos textos para os cegos, e sim, era efetivada a leitura e gravação em fita cassete dos textos e das aulas ministradas pelos docentes.

Com o desenvolvimento das tecnologias, como os próprios docentes relataram em suas respostas, o PEE também foi buscando novos procedimentos que facilitassem a vida acadêmica desses indivíduos. Ao considerar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), destaca-se as tecnologias assistivas no artigo nº 30, em que se lê: “disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados”. Nesse processo de constantes progressões, o PEE também teve que aprimorar suas adaptações, como novos *softwares* para viabilizar a acessibilidade dos materiais aos acadêmicos com deficiência visual.

Ressalta-se a colocação da docente D33, do curso C5, ao afirmar que houve a necessidade de adaptar conteúdos; de acordo com Santos (2003):

Uma instituição educacional ressignificada dentro do paradigma inclusivo necessita compreender, portanto, que não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais... Esta instituição ressignificada admite a necessidade de se promover uma ruptura com o “conteudismo”, ou seja, com a postura que prioriza a quantidade em detrimento do trabalho de qualidade. E uma vez promovida esta ruptura, esta instituição admite que é preciso contemplar, em sua proposta educacional, uma flexibilidade que abarque diferentes ritmos e habilidades em sala de aula, como também na cultura da instituição educacional como um todo (SANTOS, 2003, p.12 – grifos do autor).

Ainda parafraseando a autora, pode-se identificar que não somente as relações de conteúdos que serão ensinados devem ser consideradas e adaptadas, mas sim, todo o processo de inclusão desse espaço educacional, priorizando um

ensino de qualidade, de maneira que os processos de ensino e de aprendizagem, como um todo, sejam proporcionados e garantidos a esses acadêmicos com deficiência ou necessidades educacionais.

Finalizando essa primeira categoria, identifica-se que nos cinco cursos analisados, inicialmente, os docentes não entendiam como sendo necessário uma adaptação ou flexibilização curricular, até mesmo nos primeiros contatos em sala de aula; não sentiam dificuldade em atender os acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais. Porém, com a rotina, o contato e o diálogo, foram apresentadas as especificidades de cada acadêmico e houve a necessidade de adequação do ritmo da fala, com a presença do Tradutor Intérprete de Libras, do profissional Transcritor/Ledor, uma legenda em um vídeo, esclarecer uma dúvida quanto a um conceito, a ampliação da letra impressa nas atividades de acordo com a especificidade de cada acadêmico, descrição de uma imagem, a digitalização de um texto pelo PEE.

Destaca-se, nesse aspecto, um grande cuidado e atenção quando a questão se refere aos conteúdos científicos, já que esses não devem ser excluídos, e sim deve ocorrer a realização da adaptação e flexibilização da metodologia, da prática docente e dos recursos necessários, de maneira que possibilitem a compreensão do acadêmico, independentemente da sua deficiência ou necessidade especial.

1.2. Categoria: Instrumentos Avaliativos utilizados pelos Docentes nos Cursos de Graduação Pesquisados

Para iniciar a análise dessa categoria, que versa sobre avaliação, é de suma importância o que Newton Duarte (2013), expõe: “[...] o papel fundamental que a individualidade e a subjetividade ocupam no processo de aprendizagem, já que tornam cada aluno peculiar em suas características e necessidades”. A partir dessa explanação, observa-se o quanto é necessário olhar para cada acadêmico, considerando sua especificidade, no momento de realizar e aprender; também, o docente, no seu momento de expor, ensinar e avaliar deve garantir as condições educacionais para o acadêmico e o docente.

Quando se pensa a respeito dos instrumentos avaliativos, volta-se ao início de tudo, no momento em que o docente organiza e planeja sua disciplina para um semestre ou um ano letivo. Muitas vezes, ele não tem a informação de que terá um

acadêmico com deficiência ou necessidades especiais. Seu planejamento é estruturado e organizado para seguir um cronograma, no entanto, ele pode vir a ser repensando, reorganizado e reestruturado, a partir do momento em que o docente conhece a diversidade dos seus acadêmicos. Nesse contexto, com a ruptura dos paradigmas, as pessoas com deficiência ou necessidades especiais chegaram ao Ensino Superior e as adaptações e flexibilizações curriculares devem acontecer nesse nível de ensino para garantir o direito desses acadêmicos ao conhecimento científico e à sua formação profissional.

Como destaca Orso (2015, p. 267): “[...] o planejamento deve ser flexível para permitir adequações e mudanças sempre que a realidade assim o suscitar”. Segundo o autor, o planejamento não é estático, fixo e deve se adaptar de acordo com o período, local e a sociedade. Dessa forma, apresenta-se o contexto do ensino superior, no qual os acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais rompem as barreiras e adentram esse espaço de ensino. Nessa nova realidade, há a necessidade de se repensar os planejamentos, de forma a adaptar e flexibilizar, para garantir o atendimento às especificidades desses novos acadêmicos.

Percebe-se que a educação é um trabalho complexo, que não se encontra limitado à relação acadêmico e docente, mas sim, que deve considerar todo o seu contexto social, cultural, seu momento histórico. Sendo assim, analisa-se o processo de avaliação desses acadêmicos, diante desse espaço de conhecimento científico, a partir de suas especificidades.

Segundo Bridi e Pavão (2015, p. 15): “[...] a avaliação da aprendizagem ocupa papel central e primordial nos processos pedagógicos”; a partir dela, identifica-se o processo de apropriação dos conteúdos. De acordo, com Filder (2015) destaca sobre a avaliação que:

A avaliação de estudantes, seja pessoa com deficiências, seja pessoas ditas “normais”, vem fortalecer o movimento mundial pela inclusão, apresentando uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, a Educação Inclusiva pressupõe o desenvolvimento de estratégias e ações estruturadas para atender às especificidades de cada estudante, o que possibilita diferentes vivências e experiências escolares e sociais (FILDER, 2015, p. 89).

Com o exposto, observou-se a categoria da avaliação, nos cinco cursos

pesquisados da Unioeste. Nessa categoria, analisaremos a questão: Na sua prática docente houve a necessidade de adaptações e flexibilizações para atender as especificidades dos acadêmicos matriculados? Em caso afirmativo, como ocorreram essas adaptações e flexibilizações?

Na análise do Curso C1, no qual encontrava-se matriculada uma acadêmica com deficiência auditiva / surdez, em relação aos instrumentos avaliativos, somente o docente D1 expôs sobre a temporalidade, ou seja, sobre a necessidade de ampliação do tempo para realização da avaliação e que essa foi realizada de forma diferenciada em relação ao restante da turma, pois, como necessitava do acompanhamento do Tradutor Intérprete de Libras, algumas avaliações foram agendadas em horários diferenciados, para poder disponibilizar o adicional de tempo.

Carvalho (1999) destaca sobre os procedimentos adaptativos:

As adaptações avaliativas dizem respeito: à variação de critérios, procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para avaliar o aluno; à variação nos critérios de promoção;
As adaptações na temporalidade dizem respeito: à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos; ao período para alcançar determinados objetivos; ao prolongamento ou redução no tempo de permanência do aluno na série, fase, ciclo ou etapa (CARVALHO, 1999, p. 54).

Percebe-se que no curso C1 houve a necessidade de trabalhar com dois tipos de adaptações, garantindo ao acadêmico seu direito para aquisição de conhecimento, assim como, para ter seus direitos no momento de ser avaliado pelo docente. Enfatiza-se que, embora determinada adaptação seja necessária, identifica-se que, nesse curso, somente um docente utilizou de adaptações no instrumento avaliativo. Não podemos, contudo, desconsiderar as respostas dos outros docentes, visto que, para eles, isso poderia não ser evidenciado como uma adaptação ou flexibilização curricular. Numa discussão mais ampla, que não é o caso nesse momento, importa refletir sobre a dificuldade que alguns docentes têm para compreender o papel e a função das adaptações e flexibilizações curriculares.

Na análise do curso C2, em que o acadêmico apresenta sequelas de paralisia cerebral, obteve-se a unanimidade em relação à avaliação. Deve-se considerar, contudo, nesse caso, que o acadêmico, apresentava mobilidade reduzida nos membros superiores, como explanado anteriormente, no subitem: sujeitos da

pesquisa e no subitem 6.1, da categoria de análise da prática docente. Para esse curso, elenca-se a prática do docente D7, que disponibilizou a avaliação para o acadêmico realizar em casa, com uma disponibilidade de tempo e condições mais adequadas para ele, devido à mobilidade e à necessidade do uso da tecnologia. Porém, os docentes D1, D8, D9 e D11 adaptaram a avaliação de uma forma mais ampla, reorganizando as questões discursivas para questões de verdadeiro ou falso; também, utilizaram questões de múltipla escolha, flexibilizando a variação dos critérios de promoção e a temporalidade, visto que as avaliações foram realizadas no contra turno do horário de aula do acadêmico. Dessa forma, houve mais tempo para a atuação do profissional Transcritor/Ledor, que viabilizou formas alternativas e ampliadas de comunicação. Nesses casos, houve modalidades variadas de apoio, promoção de situações educacionais diferenciadas, recursos humanos especializados, que realizaram a leitura e a transcrição da avaliação. Nessa perspectiva, tais condições são segundo Carvalho (1999):

Adaptações de acesso ao currículo que incluem providências ou recursos muitas vezes necessários aos alunos, tais como: mobiliários adequados; equipamentos específicos; recursos de materiais adaptados; formas alternativas e ampliadas de comunicação; modalidades variadas de apoio para participar das atividades escolares (no contexto de pesquisa é a Universidade); promoção de situações educacionais diferenciadas, recursos humanos especializados ou de apoio e adaptação espacial (CARVALHO, 1999, p. 54).

É preciso acreditar que os acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais podem aprender e desenvolver-se como as demais pessoas. O que se faz necessário é, evidentemente, acreditar nisso e ter as ferramentas e os profissionais capacitados para garantir os atendimentos às especificidades de cada indivíduo; é preciso, ainda, que haja um trabalho coletivo dentro da Instituição, para que seja viabilizado todo processo acadêmico, seja burocrático ou pedagógico.

Esse atendimento aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, com parceria entre as equipes de trabalho (docentes, técnicos de atendimento educacional especializado e administrativo), numa organização colaborativa e conjunta, proporciona e facilita um ambiente de trabalho e de aprendizagem, conforme interesses, especificidades e habilidades desses acadêmicos, buscando a superação das dificuldades impostas por seu defeito

orgânico, pois,

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais estudantes, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses estudantes, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p.26).

Precisa-se acreditar na capacidade desses acadêmicos, olhando e estimulando suas potencialidades e habilidades, a fim de não focar apenas nas suas necessidades e especificidades. Reorganizar a estrutura das Instituições para que eles tenham condições de ingressar, permanecer e concluir seus cursos de Graduação e Pós-Graduação, em qualquer espaço educacional é, dessa forma, elementos cruciais para o sucesso de tais alunos.

De acordo com Filder (2015):

Cada estudante tem suas características próprias, interesses, habilidades, capacidades e necessidades, logo, cabe aos sistemas de ensino sua organização e aplicação de programas que levem em conta as peculiaridades de cada um. Somente assim, como o reconhecimento das diferenças, poderemos pensar em autonomia de nosso estudante e qualidade de educação para todos (FILDER, 2015, p. 96).

Os argumentos da autora só vêm reforçar que se deve olhar para cada sujeito unicamente. Retoma-se, nesse sentido, as reflexões anteriores e apontadas no decorrer dessa pesquisa, no sentido de que não há protocolos prontos para cada deficiência ou necessidades especiais, porque o olhar deve ser direcionado às especificidades de cada sujeito.

Na análise do curso C3, com acadêmico com deficiência múltiplas, sendo de comunicação, visão, audição e motricidade, pode-se observar que as ações e estratégias realizadas para atender às demandas e especificidades do acadêmico com deficiência são mais pontuais e com adaptações e flexibilizações curriculares que merecem destaque para esta pesquisa. O relato do docente D12 apresenta: “Foram realizadas aulas externas para reforço dos conteúdos, além da extensão do ano letivo para que fosse possível realizar apresentação de todo o conteúdo do

Planejamento”. Da mesma forma, o docente D13 relata sobre adaptação da temporalidade:

Em relação ao tempo, houve a necessidade de ampliação de tempo para qualquer atividade ou tarefa desenvolvida com o acadêmico, carga horária essa que não está prevista para o docente, o que acaba algumas vezes prejudicando o atendimento do acadêmico, pois temos outras atividades para realizar obrigatórias”.

Os docentes D14 e D18 também fazem a análise da temporalidade na realização das avaliações: “O aluno precisou de tempo extra para realizar as avaliações, sendo realizadas em dois dias, sendo iniciada em sala de aula com os colegas e finalizada no horário do apoio didático, e também foi disponibilizado (sic) atividades extras que contribuía para a sua nota final”. Vale destacar e justificar os relatos dos docentes, de acordo com Silvia e Ferraz (2009) *apud* Sumi e Iacono (2010), que:

Trata-se de ajuste temporal para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo próprio ou do desenvolvimento de um repertório anterior que seja indispensável para novas aprendizagens. Esse prolongamento do tempo de escolarização do aluno não caracteriza reprovação, mas parcelamento e sequenciação dos objetivos e conteúdos (SILVIA e FERRAZ, 2009 *apud* SUMI e IACONO 2010, s/p).

Nesse contexto, é de suma importância que se considere o tempo e as habilidades do acadêmico, no seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos, para que, no decorrer da sua formação acadêmica, ele consiga se apropriar desses conhecimentos, exercendo sua profissão com êxito e qualidade.

Os docentes D15 e D16 apresentaram um relato bastante semelhante no que diz respeito à realização de adaptações nas avaliações, expondo a “elaboração de prova com redução do número de questões e redução no volume de informações em cada questão”. Na mesma direção, o docente D20 relata que também teve que:

Flexibilizar as avaliações, tanto em trabalhos quanto as provas, nos trabalhos questionar o aluno de uma forma que se perceba o progresso no aprendizado. Nas provas, realizar questões de múltiplas escolhas juntamente com as questões discursivas, e a dedicação de uma hora extra semanal para atender o aluno individualmente com foco de sanar dúvidas do mesmo (Docente D20

do curso C3).

Analisa-se que, para atender o acadêmico, realizou-se a flexibilização de horários extras, semanalmente, com todos os docentes que ministravam aulas para ele; sendo assim, o acadêmico assistia às aulas teóricas normalmente com os outros acadêmicos, no entanto, tinha mais uma ou duas aulas extras por semana e de forma individual com o docente da disciplina, o Tradutor Intérprete de Libras e o Transcritor/Ledor. E, em relação às aulas práticas, eram de acordo com a grade curricular, uma ou duas por semana, respeitando a carga horária base da disciplina, sendo a turma dividida em dois ou três grupos, que se revezam no decorrer da semana; no caso do acadêmico com deficiência, havia a frequência a todas essas aulas práticas da disciplina.

Pode-se concluir que as adaptações avaliativas nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino e de aprendizagem, na temporalidade e nas adaptações organizacionais, contemplaram as atividades desses docentes, no decorrer dos processos avaliativos e atendimentos extracurriculares, proporcionando, assim, o processo de inclusão para esse acadêmico. Merece destaque que esses docentes, ao atender individualmente esse acadêmico, não tinham carga horária incluída no seu Plano Individual de Atividade Docente, utilizando-se de uma carga horária de outras atividades, o que, obviamente, sobrecarregava sua rotina de trabalho; mas, mesmo assim, tentaram suprir as especificidades e demandas que foram surgindo no decorrer do ano letivo, sempre em constante diálogo com o Programa de Educação Especial e os profissionais de atendimento educacional especializado.

Examinar as práticas pedagógicas, na perspectiva de romper com barreiras do processo de ensino e de aprendizagem é uma luta e um desafio de todos os docentes da Instituição, pela busca de uma inclusão de qualidade e com responsabilidade em relação aos acadêmicos com deficiência e necessidades especiais. É uma busca constante para atender às demandas e às especificidades, buscando por ultrapassar as barreiras. Nesse sentido, constata-se a consideração de todos os acadêmicos como indivíduos em desenvolvimento cognitivo, cultural e social, que passam a estar inseridos em um mundo novo e diferente daquele contexto do ensino médio, buscando a autonomia e responsabilidade. Também, objetivam remover as barreiras pela sociedade e/ou até mesmo de seus próprios limites.

Na análise da categoria dos instrumentos avaliativos, no Curso C4, com acadêmica com dupla hemiplegia espástica, com disfagia e afasia de expressão, observou-se somente um docente, D21, que relatou que “a prova foi aplicada separadamente conforme as necessidades de comunicação, porém a avaliação era a mesma, somente a acessibilidade de comunicação”. Percebe-se que, nesse curso, pela explanação dos docentes, não houve a necessidade de adaptar as avaliações, mesmo a acadêmica apresentando uma deficiência com inúmeras restrições, o que foi evidenciado na tabela 6 anteriormente; não houve adaptação e flexibilização das avaliações entre os docentes participantes da pesquisa, devido ao fato de suas avaliações serem organizadas em questões objetivas, de múltipla escolha.

Verifica-se que, mesmo as especificidades dos acadêmicos sendo mais severas, mais restritas, as adaptações e flexibilizações podem não ser necessárias, no entanto, deve-se se considerar que, a partir da participação desses docentes, não se pode afirmar isso em todo o contexto do curso C4, pois nem todos os docentes participaram da pesquisa. Retoma-se o exposto anteriormente de que não há um protocolo pronto, mas as adaptações e flexibilizações curriculares vão se pautando e acontecendo na medida em que as necessidades educacionais especiais evidenciam barreiras e exigem soluções.

Quanto ao curso C5, havia acadêmicos cegos, com baixa visão, surdos e um acadêmico com tetraplegia, cuja mobilidade dos membros superiores é reduzida (quadro 4). Esse curso apresentou o maior número de acadêmicos no período pesquisado e também a maior participação de docentes. No entanto, percebe-se que as necessidades de adaptações e flexibilizações nos instrumentos avaliativos não ocorreram da mesma forma como foi verificado no curso C3. No caso do acadêmico surdo, por exemplo, em relação à adaptação de “prolongamento do tempo das disciplinas e atendimentos individualizados”, houve a necessidade de adaptar a linguagem, como relata a docente D44: “Na avaliação busco cobrar os mesmos objetivos, porém me atento ao problema da linguagem”. Nesse caso, não se pode deixar de citar que há o apoio do profissional Tradutor Intérprete de Libras, que também realiza a acessibilidade da comunicação com o acadêmico com deficiência.

Em relação aos acadêmicos cegos e com tetraplegia, os docentes relatam que: “A prova era oral, às vezes digitalizada ou realizada em dupla, no caso um

colega que escrevia as respostas” (Docente D34); “Guia Intérprete de Libras (deficiência auditiva) (Docente D42); “Uso de tecnologia; maior tempo para atividades e avaliações e a organização do material didático” (Docente D43); e ainda:

As avaliações foram adaptadas em decorrência da transcrição para o braile e feitas em datas especiais. Determinados conteúdos foram adaptados para a reprodução do modelo tridimensional no caso da presença do aluno cego. No entanto, a maioria das atividades, com apoio da equipe de educação especial da Unioeste, foram feitas sem necessidades de grandes alterações. Os alunos recebiam o material adaptado com antecedência para a leitura e preparação de seminário e das aulas expositivas e dialogadas quando estes eram requeridos. (Docente D33 do curso C5);

Especialmente na avaliação, pois muitas vezes o aluno não fazia as devidas leituras dos materiais disponibilizados para estudo da disciplina ou acompanhamento das aulas no padrão dos demais alunos, devido as faltas (Docente D41 do curso C5);

No caso dos alunos cegos procuro interagir oralmente, sempre atenta em saber se o acadêmico teve acesso aos textos da disciplina e se conseguiu realizar a leitura, quais as dificuldades no entendimento etc. Quanto às atividades práticas, contação de histórias, por exemplo, estes alunos sempre se mostraram bastante interativos, em função do auxílio da docente e das colegas de sala (Docente D46 do curso C5).

Na especificidade dos acadêmicos cegos ou com baixa visão verificou-se que os docentes disponibilizaram o tempo adicional para realização das atividades e houve a necessidade da transcrição para o braile, devido à especificidade da disciplina. Nesses casos, alguns docentes flexibilizaram o instrumento avaliativo para a oralidade, quando era possível; outros utilizaram do uso da tecnologia, como exposto nos relatos dos docentes.

A educação superior passa, na atualidade, por mudanças constantes e vem sofrendo as condições da própria sociedade atual. As práticas, pronunciadas como inclusivas no contexto da formação universitária, são um dos aspectos a serem pesquisados e aprimorados, em especial, pela necessidade de adaptação e flexibilização curriculares no interior das instituições. Apesar dessa realidade, a inclusão de acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais nem sempre se concretiza como realmente deveria ser, mesmo quando há a busca por melhores condições para incluir esses acadêmicos.

De acordo com Coll (1999), no processo inclusivo, deve-se propor uma interação constante entre o contexto interno e seus entornos, possibilitando a influência do meio externo no próprio desenvolvimento do programa educacional, a partir de constantes revisões e reorganizações, não devendo se enfatizar somente o resultado final com os acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, mas todo seu processo de inclusão e seus progressos na relação consigo mesmo. Deve-se considerar, ainda, o que pode ser adaptado e flexibilizado para esses acadêmicos, quais os instrumentos avaliativos, a temporalidade, os conteúdos que estão sendo usados para cada acadêmico, na sua individualidade e subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação está voltada para o contexto do Ensino Superior e, nessa situação, para o processo de inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, com o foco objetivo na adaptação e flexibilização curriculares.

A primeira constatação a que se chegou é de que, para esse nível de ensino, não há muitos escritos, o que levou a pautar o trabalho constantemente nos referenciais do Ensino Fundamental e Médio, deixando claro que ainda há muito a se pesquisar sobre essa temática.

Considera-se ser extremamente significativo discutir essa temática, pois a inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais no ensino superior é algo muito recente. Ao levar em conta as Políticas Públicas de Inclusão desse segmento social no contexto educacional, pode-se dizer que ainda constitui um processo de construção que se concretiza de acordo com as lutas e barreiras que vão sendo rompidas. Nesse sentido, aos poucos deixa-se de lado a segregação e o estigma de que as pessoas com deficiência ou necessidades especiais são incapazes de se apropriarem do conhecimento científico.

É uma ação conjunta e de persistência para construir instituições realmente inclusivas. Sasaki (1997) a define como sendo:

[...] aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, implementa adaptações no ambiente físico, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho, treina todos os recursos humanos na questão da inclusão, etc (SASSAKI, 1997, p. 65).

Tal atitude busca realizar um trabalho em conjunto com todos os setores da sociedade, objetivando primar pela qualidade dos atendimentos educacionais especializados aos acadêmicos inclusos, além de visar uma relação colaborativa para instituir uma Educação Inclusiva de qualidade.

Ao dispor-se a respeitar a diversidade numa situação na qual as especificidades e as dificuldades dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais não podem ser negligenciadas pela Instituição, constata-se que o Programa de Educação Especial da Unioeste tem buscado realizar as suas ações

respaldado na legislação, no conhecimento científico, em estudos e pesquisas e, principalmente, na sua prática diária de atuação junto aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais que estudam na universidade.

No entanto, muitas são as ocasiões em que é preciso também a criatividade, uma vez que nem sempre as demandas dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais remetem a soluções já existentes.

Na busca por propiciar a esse público uma adequada experiência de ensino e de aprendizagem, também no Ensino Superior, poderão ser indispensáveis atendimentos específicos, às vezes, inéditos ou únicos, referentes aos recursos materiais, pedagógicos, avaliativos, adaptações, flexibilizações e profissionais que são significativos para o atendimento educacional especializado, visando à especificidade de cada acadêmico.

Quando não se sabe o que fazer para atender às especificidades dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, é que se tem um problema; todavia, é esse o momento de unir os esforços e o coletivo docente, profissionais da educação especial que realizam os atendimentos educacionais, coordenação dos Cursos e dos Centros, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Extensão, setores administrativos para que busquem trabalhar coletivamente na procura por soluções, adaptações, estratégias diferenciadas. Assim, consegue-se realizar um processo de inclusão no ensino superior com melhor qualidade e garantia dos direitos dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais. Essa luta não pode ser unicamente de um único setor, do Programa de Educação Especial, ou somente do docente que recebe esses acadêmicos em sala de aula, mas de todo o universo institucional da Universidade.

Muitos são os aspectos que devem ser levados em consideração na concretização da inclusão no ensino superior. A educação é composta por um conjunto de práticas que devem se mediadas a partir da realidade dos acadêmicos em sala de aula, para que assim se promova o crescimento intelectual a todos os sujeitos inseridos no ensino superior e em qualquer espaço educacional. É de suma importância considerar toda a bagagem histórica e social desse público até chegar ao ensino superior. Quando se remete aos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, percebe-se toda a sua luta e de seus movimentos sociais;

sua busca pela inclusão na sociedade, processo esse que os torna sujeitos críticos e participativos nas lutas por seus direitos.

Como expõe Carvalho (2005, p. 26): “[...] mudanças não ocorrem no vácuo, nem de um dia para o outro, precisamos analisar nossas próprias atitudes frente à diferença, pois as transformações devem se processar a partir de nós mesmos”.

Diante disso, as lutas devem ter início dentro das Instituições, na busca por profissionais de apoio para o atendimento educacional especializado, por Tradutores Intérpretes de Libras, para formação contínua aos docentes que trabalham com esses acadêmicos e por cargas horárias para o atendimento de apoio pedagógico individualizado.

Considerando o exposto no decorrer das análises, os docentes disponibilizam atendimento individualizado oferecendo uma carga horária que seria do atendimento a outros acadêmicos, também para sanar dúvidas; no entanto, tal organização na sua rotina semanal para atender os acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais, sobrecarrega suas rotinas e seu trabalho, o que, algumas vezes, não é reconhecido no interior da Instituição.

Quando se remete à Inclusão no Ensino Superior, depara-se com experiências importantes no interior da Unioeste, como no relato de alguns docentes do curso C3, que expandiram sua disciplina em mais seis meses para garantir o processo de aprendizagem desses acadêmicos, disponibilizando aulas individuais. Dessa forma, pode-se dizer que a Unioeste parece estar sendo uma das universidades pioneiras nos processos de adaptações e flexibilizações curriculares, mesmo que, em alguns momentos, não se saiba se vai haver efetividade ou não do trabalho realizado; os docentes e a equipe do Programa de Educação Especial discutem e refletem sobre essas práticas, ações pautadas nas legislações, estudos e pesquisas que já ocorreram no Ensino Fundamental e Médio, contextualizando a realidade do Ensino Superior o que demonstra um esforço para tentar garantir as melhores formas de atendimento educacional especializado para os acadêmicos com deficiências ou necessidades especiais.

Percebe-se que a maioria dos sujeitos desta pesquisa estão preocupados com os acadêmicos, com as adaptações e flexibilizações, com o processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, identifica-se que o sistema, muitas vezes, não permite que esse trabalho seja efetivado com melhores condições pela falta de

profissionais, pela falta de formação, de capacitação ou de uma organização interna de carga horária, uma vez que os docentes estão com seus Planos Individuais de Atividade Docente sobrecarregados, levando a uma rotina de excesso de atividades.

Conclui-se, com as exposições de alguns docentes, que o Programa de Educação Especial da Unioeste, no decorrer do período pesquisado, de 2012 a 2016, apesar de vir ano após ano com defasagem no quadro de profissionais - levando a uma maior dificuldade ainda de atender às demandas postas na Instituição - mantém formas de subsidiar as necessidades e especificidades desse público.

Assim, mesmo considerando todos esses percalços no processo de Inclusão no Ensino Superior, consegue-se verificar que a Unioeste está apresentando resultados satisfatórios e positivos, visto que o trabalho coletivo da equipe de docentes que têm alunos com deficiência e necessidades especiais, os profissionais de atendimento educacional especializado – Tradutor Intérprete de Libras e o profissional Transcritor/Ledor – torna a Unioeste uma das pioneiras a instituir atendimento aos acadêmicos com deficiência e necessidades especiais. Os setores administrativos, os coordenadores dos Cursos, dos Centros, Pró-Reitores e toda a equipe da Universidade vêm lutando e buscando um processo de inclusão de qualidade, mesmo sabendo que está longe de um contexto perfeito e totalmente sem preconceito e barreiras; todavia, luta-se para romper o que está posto, buscando melhorias.

Para finalizar essa pesquisa, recorre-se a uma poesia, como uma forma de expressar e concluir as possibilidades de continuar a lutar e pensar sobre a prática docente, o atendimento educacional especializado, as adaptações e flexibilizações curriculares, a inclusão no Ensino Superior e as melhores condições de trabalho para a Educação Especial:

Não quero rótulos.
Não quero definições com ponto final.
Prefiro buscar reticências em um oceano aberto (AGUIAR, 2001, p.15).

E ficam as reticências para a continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. **De poemas e consultas**. Vitória: s/editora, 2001.

ATIQUE, M.; ZAHER, H. Educação Inclusiva no Ensino Superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência. In: CONPEDI, 2006, Manaus. **Anais...** Manaus, 2006. p. 1591-1610. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf. Acesso em: 20 abr. 2014.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. de. **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BALBINOTTI, V, L.; KUIAVA, J. UNIOESTE: da estadualização ao reconhecimento. **Revista de Educação Educere et Educare**, Vol. 2 nº 3 jan. /jun. 2007, p. 111-122. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/659>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. **Novas (re) configurações no Ministério da Educação**: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2014, vol. 19, n.56, pp. 101-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T. B. e AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE. UFRJ, Programa de Pós-graduação em Educação. Edição revisada de setembro de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 4 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao

compilado.htm>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. Imprensa Oficial, 1994a.

_____. **Lei nº 8.859 de 23 de março de 1994.** Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio (1994b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994.** Ministério da Educação e do Desporto. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 de dezembro de 1994. Seção 1. Brasília, Imprensa Oficial, 1994c.

_____. **Aviso circular Nº 277/MEC/GM, 08 de maio de 1996a.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcns.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999b.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto Escola Viva- Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais,** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000a. Cartilha 5. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (2001a). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 2.164-41 de 24 de agosto de 2001**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CL. (2001b). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2001/medidaprovisoria-2164-41-24-agosto-2001-390727-norma-pe.html>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2001c. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. (2002b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. **Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias_educacionaisinclusivas.pdf. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03 mai. 2016.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. 2008c. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 2009b, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. **Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, 2011a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 31 mai. 2016.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2014a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014/2024.** Câmara dos Deputados. Brasília. Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 26. Mai. 2016.

_____. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasil, 2015c.

Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:2015-12-29;13234>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasil, 2015d. Disponível em: [ww.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital Nº 05** – Programa de Extensão Universitária. PROEXT 2010 – MEC SESu. Disponível em: sigproj1.mec.gov.br/edital_blank.php?id=308 Acesso em: 10 de jan. 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Educação Especial Brasileira**: questões conceituais e de atualidade. 1 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

BRIDI, F. R. S. e PAVÃO, S. M. O. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Enfoques e práticas pedagógicas. In: SILUK, A. C. P. e PAVÃO, S.M.O. (Org.) **Avaliação**: Reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado. Santa Maria, RS: UFSM. 2015. p.13 - 30.

BUYTENDORP. A.A.B.M. **Currículo em Educação Especial**: o texto as imagens e o acesso ao ensino. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, 2006, 108f.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, Set./Dez. 2004, v. 10, n. 3, p.321-336.

CANTERELLI, C. de S. Grupo de suporte aos pais e apoio pedagógico aos professores da rede de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C. et al. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**. Marília, SP: ABPEE, 2013. p. 87-107.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D.; BORGES, W.F. A atuação docente, o funcionamento e o papel do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Catalão. In: MENDES, E. G. et al (Org.) **Inclusão Escolar em Foco**: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos, SP: ABPEE, 2015. p.39-66.

CARVALHO, E. N. S. Adaptações Curriculares: uma necessidade. In: **Salto para o**

Futuro: Educação Especial: tendências. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p.51 - 57.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 26, p. 19 - 30, 2005.

CARVALHO, A. R. **Inclusão social e as pessoas com deficiência:** uma análise na perspectiva crítica, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Cascavel, PR, 2009.

CERQUEIRA, M.T.A. **Currículo Funcional na Educação Especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos.** 2008. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf. Acesso em: 13 jan. 2018.

COLL, C. **Psicologia e Currículo.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1999.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna.** 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DALGALO, V. S., et al. Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UNIOESTE. Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento. ISBN 978-85-99703-885. Bauru, 2015. **Anais...** Bauru, UNESP, 06 a 08 de julho de 2015.

_____. Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UNIOESTE frente às novas demandas. 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, ISSN:2359-2019. UFSCar, 2016. **Anais....** UFSCar, 1 a 4 de novembro de 2016.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESLAURIES, J. P. **Pesquisa Qualitativa:** guia prático. Montreal, CA: McGraw-Hill, 1991.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 115, p 139-154, mar. 2002

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do oeste do Paraná e a construção da escola.** Rio de Janeiro, 1991. (Dissertação) Mestrado em Educação - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ. 339f.

_____. **Ensino Superior em Cascavel.** Cascavel, 2001. (mimeo) citado por Kuiava (2007, p.113).

FILDER, D. M. Avaliar a diversidade. In: SILUK, A. C. P. e PAVÃO, S.M.O. (Org.)

Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado. Santa Maria, RS: UFSM. 2015. p. 87 - 100.

FONTES, R. S. História da Educação Especial no Brasil. **Revista Presença Pedagógica**. Nov/dez. 2003. Disponível em: <http://principo.org/revista-presenca-pedaggica-novembrodezembro-2003-histria-da-ed.html>. Acesso em: 10 out. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA. S. D. **Inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior:** um estudo de caso da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). (Tese) Doutorado em Ciências da Educação. Vila Real, MG, 2014. 239f.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 116, julho/ 2002, p. 21 - 39.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de inclusão e currículo:** transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 3, p. 582 - 594.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação SEESP, ano 14, nº 24, 2002. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/articicle/view/1647>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptação Curricular**. 2003. Disponível em: http://diversa.org.br/uploads/plural/adaptacao_curricular_pt.pdf. Acesso em: 23 jan. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODSON, E. F. **Currículo:** teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Porto Alegre, **Revista Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-52, 1992.

IACONO, J. P. **Deficiência Mental e terminalidade específica:** novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente. Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, PR, 2003. 254f.

IACONO, J. P., et al. Atendimento Educacional Especializado – AEE no ensino superior: criação da função transcritor-ledor. 6º Congresso Brasileiro de Educação Especial, UFSCar, 2014. **Anais....** UFSCar, 1 a 4 de novembro de 2014.

_____. Programa de Educação Especial da Unioeste: vinte anos de atuação

na busca da democratização do Ensino Superior às Pessoas com Deficiência/Necessidades Especiais. Coloquio Regional Balance de La Declaración de Cartagena y aportes para La CRES 2018. Universidad Nacional de las Artes, 2017. **Anais...** Buenos Aires, Argentina, 9 y10 de noviembre de 2017.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, S. **Cursos de especialização em educação física e esportes adaptado onde estão seus egressos?** 1998. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 1998.

LIMA, S. R.; MENDES, E.G **Políticas Nacionais para a Educação das Pessoas com Deficiência**. Disponível em:
<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência a questão da inclusão social. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, abr./jun. 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MALACRIDA, P. F.; MOREIRA, L. C. Adaptações/adequações curriculares no processo de Inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sulbrasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009. **Anais...** Curitiba, PR: PUCPR, 2009.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1984 (Os Pensadores).

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: FESP-RJ, WVA, 1997.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru, SP: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTIN, É. **A Gênese da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel (1968-1974)**. (Monografia) Pós-Graduação em História da Educação Brasileira – Unioeste). Disponível em: [http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/Edison_Martin\[1\]Monografia.pdf](http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/Edison_Martin[1]Monografia.pdf). Cascavel, 2006. Acesso em 14 set. 2017

MARSHALL, D.W. **Food choice and the consumer**. London: Blackie Academic & Professional, 1995. 332 p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a09.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

NETTO, P. J. **Introdução ao método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ORSO, P. J. Planejamento Escolar em tempos de precarização da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 65, out 2015, p. 265-279. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8642710/10189>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação nº 02/03**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. 2003. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Secretaria de Estado de Educação – SEED. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO **Política estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. SEED. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica__estadual.pdf. Acesso em: 01 jun. 2016.

PAVEZI, M., VILELA, C. N. **Inclusão?** Uma análise histórica das políticas educacionais na área da Educação Especial: viabilizadoras da inclusão ou

mantenedoras da exclusão? Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/axpFNHy.pdf. Acesso em: 16 mai. 2016

PIAIA, T. M. A. **Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2016.

PILATTI, A.M; MENEGHEL, S.M. A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior – um olhar a partir de instrumentos de avaliação do SINAES. In: **V Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação Especial**, 3 a 6 de novembro de 2009. Londrina, Pr. ISSN 2175-960X. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/038.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PORTO, P. P.; MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E.D.O. **Atendimento Educacional Especializado**. Marília, SP: ABPEE, 2013.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIN, M. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013.

ROSA, J. G. **Grande sertão, veredas**. 21ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 238 f.

SANTOS, M. P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, nº 7, maio 2003, p.78-91. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1985.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, F. C. T. Currículo: fonte para análise da exclusão/ inclusão. **Revista do Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência**, CREIA, Corumbá, v. 14, n. 1, p. 27-32, jan/jun. 1999.

SUMI, E.C; IACONO, J.P. **Adaptações/flexibilizações curriculares uma resposta à diversidade na sala de aula.** O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense. Produção Didático-Pedagógica 2009. Versão Online. ISBN 978-85-8015-053-7. Vol. II. 2010. Toledo, PR. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_educacao_especial_md_eliana_caznok_sumi.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

TURECK. L. T. Z. et al. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). **Revista Extensiva – A extensão em foco.** 2016. Cascavel. Nº 1, p. 62-66 Unioeste, Cascavel, Pr.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Resolução nº 017, de 17 de setembro de 1999 – COU.** Aprova o novo Estatuto de Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <http://www.unioeste.br/servicos/arqvvirtual/arquivos/01799-COU.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Resolução nº 323/1997- CEPE,** 21 de agosto de 1997. Disponível em:https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/323_97_cepe_1_.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Resolução nº 127/2002 – CEPE,** 10 de setembro de 2002. Disponível em:https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/0127_2002_cepe_1_.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Resolução nº 319/2005-CEPE,** de 20 de outubro de 2005. Disponível em:http://cac-php.unioeste.br/projetos/pee/arquivos/319_2005_cepe.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Procuradoria Jurídica - PROJU. **Parecer jurídico Nº 043/2014,** de 18 de março de 2014.

_____. **Resolução nº 209/2016,** de 6 de outubro de 2016. Disponível em:https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/209_2016_CEPE.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

VERGUTZ, P. R. **Um pouco da História da Assoeste.** Cascavel – PR 2006. ((Monografia) Pós-Graduação em História da Educação Brasileira – Unioeste). Disponível em: http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/turmas1_e_2/Monografia_Paulo.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor Distribuciones S. A., 1997.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. L. R. M. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WINKELER, M. S. B.; OLIVEIRA, M. A. C. Educação inclusiva: desafios para o cotidiano escolar. In: PAROLIN, Isabel C. H. (Org.). **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2006. (p.105-115).

ANEXOS

ANEXOS I



**Pró-Reitoria de Pesquisa e
Pós-Graduação Comitê de
Ética em Pesquisa - CEP**



**Aprovado na
CONEP em
04/08/2000**

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERÍODO DE 2012 A 2016.

Pesquisador responsável: Professora Dr. Vilmar Malacarne

Pesquisador colaborador: Mest. Vanderlize Simone Dalgalo - (45) 99901-5915

Convidamos os docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná a participar de nossa pesquisa que tem como objetivo investigar se as didáticas propostas e os instrumentos avaliativos utilizados pelo corpo docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, estão apresentando adaptações/flexibilizações para atender as especificidades dos acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na Graduação, no recorte temporal de 2012 a 2016.

Esperamos, com este estudo, identificar as práticas de adaptação/flexibilização nos cursos de Graduação, as quais viabilizam o ingresso, a permanência, apropriação do conhecimento e formação dos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais. Vale destacar que mediante essa investigação estaremos identificando as metodologias e os instrumentos avaliativos que garantam a apropriação dos conhecimentos para os acadêmicos que se encontram inseridos no Ensino Superior.

Para tanto, usaremos um questionário impresso com questões objetivas e discursivas com a presença do pesquisador e uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio e transcrita posteriormente, fielmente a fala do entrevistado.

Durante a execução do projeto se o participante sentir algum mal estar em relação às perguntas feitas, angústia devido aos questionamentos, trazendo lembranças de momentos passados que lhe deixaram sentimentalmente abalado, respeitaremos a posição do participante, deixando-o à vontade para prosseguir ou interromper o questionário ou a entrevista.

No caso de ocorrer descontrole emocional, será dado amparo, apoio e se necessário for acionado o SIATE para garantir suporte ao participante.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, utilizados apenas para fins científicos. O participante não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores junto ao pesquisador responsável pelo telefone (45) 9949-7110 e ao pesquisador colaborador (45) 99015915 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE – CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272.

Este documento será assinado em duas vias, uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e a participar da pesquisa.

Nome do participante: _____

(Assinatura)

Nós, **Vilmar Malacarne e Vanderlize Simone Dalgalo** declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Cascavel, _____ de _____ de 2017.

ANEXO II



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE DOS CINCO CAMPI

Público Alvo: professores dos Cursos de Graduação que tem matriculado alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais, no período de 2012 a 2016.

Registro: questionário impresso.

Objetivo do Questionário: Verificar se os professores que atuam nos Cursos de Graduação estão realizando adaptações/flexibilizações na sua didática para atender as necessidades e especificidades dos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais.

I. Identificação do participante

1. Nome:

2. Curso de atuação:

3. Disciplinas ministradas:

4. Campi de atuação:

5. Titulação do docente:

() Graduação em:

() Mestrado em:

() Doutorado em:

6. Tempo de docência no Ensino Superior:

7. Tempo de docência no Ensino Superior com alunos deficiência/necessidades educacionais especiais.

R:

8. Tem alguma formação ou curso na área da Educação Especial?

R:

II. Questões referentes à prática docente

9. Você vê diferença em na sua atuação didática para alunos com e sem deficiência/necessidades educacionais especiais? Fale a respeito.

10. Na sua prática docente houve a necessidade de adaptações/flexibilizações para atender as especificidades dos acadêmicos matriculados?

() Não

() Sim

11. Em caso de afirmação na questão anterior, como ocorre essas adaptações/flexibilizações na sua prática docente?

R:

12. Em caso de negação, por quê?

R:

13. Na sua atuação docente em sala de aula, nas avaliações, apoios didáticos e outras atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais sentiu dificuldade para se organizar e atender as adaptações/flexibilizações?

R:

14. Houve alguma orientação ou encaminhamento para atender essa demanda por algum setor ou programa da Instituição?

R:

15. Você considera que as adaptações/flexibilizações realizadas foram suficientes para garantir a aprendizagem do aluno?

R:

16. Qual o maior desafio para o professor no contexto da educação inclusiva hoje?

R:

17. Você já participou de alguma atividade de educação continuada para o trabalho com INCLUSÃO?

1- Congressos:

2- Jornadas Científicas:

3- Seminários:

4- Cursos:

5- Outros. Quais?

Agradecemos a colaboração.

Vilmar Malacarne

Vanderlize Simone Dalgalo

ANEXO III



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**



**Aprovado na
CONEP em 04/08/2000**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE DOS CINCO CAMPI

Público alvo: professores dos Cursos de Graduação que tem matriculado alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais, no período de 2012 a 2016.

Objetivo da Entrevista: Verificar se os professores que atuam nos Cursos de Graduação estão realizando adaptações/flexibilizações na sua didática para atender as necessidades e especificidades dos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

I. Perfil do professor

Nome:

Disciplina(s) que leciona:

Categoria: (professor efetivo, professor temporário)?

Formação inicial:

Quantos alunos você tem ao total?

Quantos com deficiência/necessidade educacional especial?

Qual a deficiência/necessidade educacional especial?

II. Questões referentes à prática docente

- 1- Na sua prática docente houve a necessidade de adaptações/flexibilizações para atender as especificidades dos acadêmicos matriculados, como ocorre essas adaptações/flexibilizações?
- 2- Na sua atuação docente em sala de aula, nas avaliações, apoios didáticos e outras atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais sentiu dificuldade para se organizar e atender as adaptações/flexibilizações?
- 3- Você considera que as adaptações/flexibilizações realizadas foram suficientes para garantir a aprendizagem do aluno?

- 4- Quais medidas podem ser pensadas para que a Universidade brasileira como um todo (em específico, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná) possa desenvolver uma prática docente que esteja condizente com a perspectiva da Educação Inclusiva?

Agradecemos a colaboração.

Vilmar Malacarne

Vanderlize Simone Dalgalo