

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE CERTIFICAÇÃO
DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

DANIELE CLAUDIA MIRANDA

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. SONIA MARIA RIBEIRO
COORIENTADORA: PROFESSORA DRA. RITA BUZZI RAUSCH

JOINVILLE

2022

DANIELE CLAUDIA MIRANDA

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE CERTIFICAÇÃO
DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Sonia Maria Ribeiro e coorientação da professora Dra. Rita Buzzi Rausch.

JOINVILLE

2022

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M672i	<p>Miranda, Daniele Claudia</p> <p>Inclusão na educação superior: uma análise sobre certificação de terminalidade específica para estudantes público-alvo da educação especial / Daniele Claudia Miranda; orientadora Dra. Sonia Maria Ribeiro; coorientadora Dra. Rita Buzzi Rausch. – Joinville: Univille, 2022.</p> <p>230 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Ensino superior. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Pessoas com deficiência - Educação (Superior) I. Ribeiro, Sonia Maria (orient.). II. Rausch, Rita Buzzi (coorient.). III. Título.</p> <p>CDD 378.81</p>
-------	---

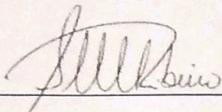
Termo de Aprovação

“Inclusão na Educação Superior: Uma Análise sobre Certificação de Terminalidade Específica para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial”

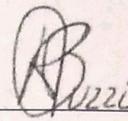
por

Daniele Cláudia Miranda

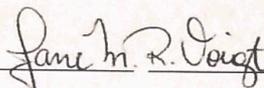
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



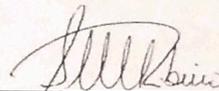
Prof. Dra. Rita Buzzi Rausch
Coorientadora (UNIVILLE)



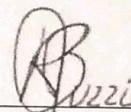
Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

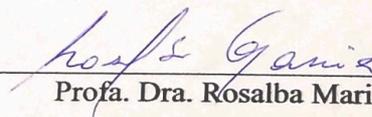
Banca Examinadora:



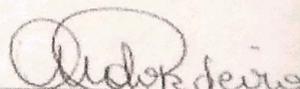
Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rita Buzzi Rausch
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia
(UFSC)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 02 de fevereiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que estiveram comigo durante essa caminhada tornando possível este sonho do mestrado.

As minhas filhas amadas, Júlia, Isabela e meu querido genro Thierry que foram minha motivação para alcançar meus objetivos e me deram ânimo e forças para estudar, aprender e superar os desafios nesta jornada.

Aos professores e colegas das turmas X do Mestrado em Educação da Univille, a quem tive o privilégio de conhecer e passar bons momentos. Foram muitos aprendizados durante todo o percurso do mestrado e, em especial às queridas Barbara e Amanda pelo apoio, risadas, encontros remotos, que tornaram nossa jornada mais leve e prazerosa.

Agradeço as minhas queridas, orientadora Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro e coorientadora Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch, pelas conversas, confiança, paciência e compreensão. A acolhida, orientação e incentivo contribuíram na minha formação profissional!

Aos membros da banca de qualificação e defesa Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC) e Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro (Univille) que gentilmente contribuíram de forma inestimável para que eu desenvolvesse esse trabalho da melhor forma possível.

A Univille pelo apoio financeiro através da concessão de bolsa de estudos Prosuc/Capes, e agradeço as queridas Sarah e Pricila do PPGE, sempre muito dedicadas e atenciosas.

Meu agradecimento especial à UFSM por ter recepcionado minha pesquisa e, especialmente a Profa. Dra. Leandra pela valiosa contribuição e aprendizado.

Aos meus queridos pais e irmãos por ficarem felizes com minha felicidade!

As minhas amigas, Ana Maria e Daiane, companhias inseparáveis desde a graduação com palavras de motivação e carinho durante o mestrado. Ana querida, agradeço imensamente pela paciência, pelo “ouvido” atento nos nossos momentos de conversa e pelo carinho e atenção que sempre despendeu a mim.

Por fim, ao meu querido e amado esposo que sempre esteve presente ao meu lado, me apoiando, acreditando no meu potencial e me incentivando evoluir. Juntos acreditamos muito na educação e procuramos incentivar nossas filhas a crescerem se permitindo aprender sempre.

Não existe limite para o conhecimento, busque e o encontrará!

RESUMO

O Brasil tem avançado nas ações que envolvem o ingresso de estudantes público-alvo da educação especial na educação superior, porém a manutenção desses acadêmicos nos cursos envolve desafios a serem superados, dentre eles, o acesso, a permanência e garantias da aprendizagem durante o processo formativo. Diante disso, esta pesquisa traçou como objetivo geral compreender quais são os entendimentos de gestores e docentes da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM sobre Certificação de Terminalidade Específica (CTE) voltada para estudantes público-alvo da Educação Especial (EE) na Educação Superior. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo estudo de caso. A coleta de dados considerou três momentos: análise de documentos, questionários e; entrevista, tendo como participantes, a Coordenadoria de Ações Educacionais- CAEd, coordenadores de área e docentes que trabalham ou mesmo trabalharam em algum momento com estudantes público-alvo da educação especial. Os dados levantados foram analisados de acordo com o que propõe Bardin (2016). Como base epistemológica utilizou-se as contribuições da Teoria Histórico-cultural (THC) de Vigotski (2010, 2012) com seus estudos sobre defectologia, salientando o desenvolvimento humano. Foram adicionadas reflexões e provocações acerca da educação inclusiva com as contribuições teóricas de Skliar (2006), Garcia (2004) e Iacono (2004). Diante da análise dos dados coletados constatou-se que a CTE ainda não foi regulamentada na UFSM; que há um certo desconhecimento da prática que envolve a CTE, e os docentes participantes se mostraram abertos em saber mais a respeito para poderem contribuir com práticas inclusivas. Verificou-se ainda, que a Coordenadoria de Ações Educacionais - CAEd tem sido atuante no desenvolvimento de projetos e programas voltados para o público-alvo da educação especial, estabelecendo parceria com diversos profissionais ligados à outras áreas e setores da Universidade. A UFSM investe constantemente nas ações em torno das aprendizagens dos estudantes, visto pela disposição da retomada da discussão de uma Minuta de Resolução em construção que inclui a CTE no meio acadêmico, evidenciando sua preocupação para a terminalidade dos estudos de um público que apresenta acentuadas dificuldades em concluir a graduação. Nesta perspectiva, a retomada das discussões não significa necessariamente tornar realidade a certificação neste meio, contudo, reflete a preocupação e o cuidado com os meios utilizados para não afetar a formação profissional do estudante a ponto de prejudicar aprendizagens que são necessárias. Conclui-se que a Certificação de Terminalidade Específica necessita de mais estudos no meio acadêmico e ainda não se mostrou factível sob a ótica inclusiva, fator esse preponderante para indicar que ainda se tem muito por investir para que os estudantes que mais carecem dela tenham a oportunidade de crescimento profissional e intelectual futuro. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para novas reflexões e saberes científicos com elementos que orientem a terminalidade dos estudos tendo ou não a CTE na educação superior.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Estudante público-alvo da educação especial. Certificação de Terminalidade Específica

ABSTRACT

Brazil has advanced in actions involving the admission of students who are the target audience of special education in higher education, but the maintenance of these academics in courses involves challenges to be overcome, including access, permanence and guarantees of learning during the formative process. Therefore, this research outlined as a general goal to perceive what are the understandings of managers and teachers at the Federal University of Santa Maria -UFSM on Specific Terminality Certification (CTE) aimed at students target audience of Special Education (EE) in Higher Education. The research is characterized as qualitative, of the case study type. Data collection considered three moments: document analysis, questionnaires and interview, having as participants, the Coordinator of Educational Actions - CAEd, area coordinators and teachers who work or have even worked at some point with students who are the target audience of special education. The data collected were analyzed according to what Bardin (2016) proposes. As an epistemological basis, the contributions of the Historical-cultural Theory (THC) of Vigotski (2010, 2012) with his studies on defectology were used, emphasizing human development. Reflections and motivations about inclusive education were added with the theoretical contributions of Skliar (2006), Garcia (2004) and Iacono (2004). Upon analyzing the data collected, it was found that the CTE has not yet been regulated at UFSM; that there is a certain lack of knowledge of the practice that involves the CTE, and the participating professors were open to know more about it so that they can contribute to inclusive practices. It was also found that the Educational Actions Coordination - CAEd has been active in the development of projects and programs aimed at the target audience of special education, establishing partnerships with various professionals linked to other areas and sectors of the University. The UFSM constantly invests in actions focusing student learning, seen by the willingness to resume the discussion of a Draft Resolution under construction that includes the CTE in the academic environment, showing its concern for the completion of studies by a public that presents accentuated difficulties on completing graduation. In this perspective, the resumption of discussions does not necessarily mean making certification a reality in this environment, however, it reflects the concern and care with the means used so as not to affect the student's professional training to the point of harming necessary learning. It is a fact the Specific Terminality Certification needs further studies in academia and has not yet proved to be feasible from an inclusive perspective, which is a preponderant factor to show there is still a lot to invest so that the students who most need it could have the opportunity to achieve both professional and intellectual growth. It is expected that this research can contribute to new reflections and scientific knowledge provided with elements which could guide the completion of studies with or without CTE in higher education.

Keywords: Inclusion. College education. Student target audience of special education. Specific Terminal Certification

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de dados com base no GT 15 – ANPEd	28
Quadro 2 – Dissertações com a temática da TE	30
Quadro 3 – Artigos com a temática da TE	31
Quadro 4 - Documentos Legais sobre Educação Inclusiva	38
Quadro 5 – Relação de deficiências dos estudantes matriculados em 2017	50
Quadro 6 – Relação de deficiências dos estudantes matriculados em 2020.....	51
Quadro 7 : Número de matrículas na UFSM	53
Quadro 8 - Documentos Legais sobre CTE.....	56
Quadro 9 - Levantamento da base de dados de plataformas de pesquisa.....	84
Quadro 10 – Sistematização das categorias de análises e subcategorias.....	119
Quadro 11 – Metas do PDI	134
Quadro 12 – Situação de Matrículas de estudantes com deficiência na UFSM.....	137
Quadro 13 : Apresentação dos Coordenadores participantes da pesquisa	143
Quadro 14 : Apresentação dos docentes participantes da pesquisa.....	148
Quadro 15 – Pesquisa 1 para a revisão integrativa	201
Quadro 16 – Pesquisa 2 para a revisão integrativa	202
Quadro 17 – Pesquisa 3 para a revisão integrativa	204
Quadro 18 – Pesquisa 4 para a revisão integrativa	204
Quadro 19 – Pesquisa 5 para a revisão integrativa	205
Quadro 20 – Pesquisa 6 para a revisão integrativa	206

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inter-relação investigativa.....	111
Figura 2 – Matriz epistemológica.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência.....	47
Gráfico 2- Evolução do número de matrículas.....	49
Gráfico 3- Percentual dos participantes quanto ao gênero.....	131
Gráfico 4- Estudantes atendidos pela UFSM.....	147

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Evolução do número de matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com deficiências de 2009 a 2019.....	48
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAEd	Coordenadoria de Atendimento Educacional
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética a Pesquisa
CTE	Certificação de Terminalidade Específica
EE	Educação Especial
Getrafor	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PESPE	Projeto de Pesquisa de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prosuc	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
RO	Rondônia
SC	Santa Catarina
SEE	Secretaria Estadual de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Terminalidade Específica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-cultural
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
Univille	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 PROBLEMA.....	28
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS	28
1.3 OBJETIVO GERAL	29
1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
1.4 JUSTIFICATIVAS	29
2 REVISÃO CONCEITUAL E DE LITERATURA	39
2.1 POLÍTICAS VOLTADAS À INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. 39	
2.1.1 Políticas Brasileiras voltadas à inclusão de pessoas com deficiência... 40	
2.1.2 Documentos voltados à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior	44
2.1.3 Estatísticas de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior	48
2.1.4 Documentos que tratam de Certificação de Terminalidade Específica..... 57	
2.1.6 Reflexões acerca dos aspectos sociais e condições estruturais presentes na Educação Especial..... 68	
2.1.7 Um olhar atento para a Educação Superior	78
2.2 REVISÃO INTEGRATIVA VOLTADA À CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA..... 82	
2.2.1 Saber do que se trata a certificação de TE, que se mostra desconhecida nomeio acadêmico e familiar	87
2.2.2 Clareza da importância de fazer Adaptações Curriculares para atender estudantes com deficiência..... 90	
2.2.3 Invisibilidade da CTE no meio educacional..... 93	
2.2.4 Existência do momento adequado para utilizar a CTE	97
2.2.5 Insuficiência de documentos específicos de CTE	99
2.2.6 A importância do planejamento dos conteúdos e das ações	103
2.2.7 Considerações da revisão integrativa para estudos voltados para CTE ... 108	
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	111
3.1 TIPO DE PESQUISA	111
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	112
3.3 UNIVERSO DA PESQUISA	113
3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	113
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	119

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	125
4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA UFSM E OS SUJEITOS DA PESQUISA	125
4.2 PERCALÇOS DA PESQUISA EM MEIO A UMA PANDEMIA	129
4.3 O ESTUDO DE CASO	131
4.3.1 Análise dos questionários	132
4.3.2 Participantes	132
4.3.3 Elementos norteadores de inclusão	134
4.3.3.1 Políticas que norteiam ações inclusivas.....	134
4.3.3.2 Número de estudantes matriculados.....	137
4.3.3.3 Ações inclusivas.....	138
4.3.3.4 Formação continuada para os profissionais atuantes nas IES.....	141
4.3.4 Atuação profissional com estudantes com deficiência	144
4.3.4.2 Ações práticas quanto à metodologia e recursos para estudantes com deficiência utilizados nos cursos superiores	152
4.3.5 Entendimentos sobre CTE	155
4.3.5.1 Compreensões de CTE.....	155
4.3.5.2 Possibilidade de inclusão da CTE na educação superior.....	160
4.4 A ANÁLISE DOCUMENTAL DA MINUTA DE RESOLUÇÃO	163
4.5 ANÁLISE DA ENTREVISTA DE UMA PROFESSORA DA UFSM.....	165
4.5.1 Ter ou não ter? Eis a questão. Como fica a CTE na educação superior?	165
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE A-Questionário para Representantes da Pró-reitoria de Ensino.....	198
APÊNDICE B- Questionário para Coordenadores de Área	200
APÊNDICE C- Questionário para Docentes	202
APÊNDICE D- Relação dos cursos com estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados	203
APÊNDICE E Quadros com pesquisas para a Revisão integrativa.....	205
APÊNDICE F- Estudo de caso/ Transcrição da Entrevista.....	212
APÊNDICE G – Minuta de Resolução da UFSM.....	222
ANEXO A- Declaração de Instituição Co-participante	228
ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	229
<u>ANEXO C- Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações.....</u>	<u>230</u>

CAMINHOS DA PESQUISADORA

[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

(FREIRE, 2001, p. 99)

Foi com o pensamento convergindo com a epígrafe de Freire (2001) que conduzi uma trajetória voltada à educação, em um primeiro momento na educação infantil, depois na educação básica, na sequência como gestora em escolas públicas e privadas com um entusiasmo peculiar de professores que acreditam e promovem ações inclusivas em seus espaços educacionais. O respeito e o sentimento de poder fazer algo relevante na vida de crianças e jovens com necessidades especiais sempre esteve presente na minha trajetória de vida profissional.

Meu primeiro desafio na educação infantil foi com uma estudante com deficiência múltipla (física e intelectual). A necessidade de aprimorar minha atuação com essa estudante me fez priorizar determinadas condutas, como por exemplo, adaptar alguns conteúdos para serem trabalhados e promover uma aproximação aos demais colegas de sala no cotidiano escolar. Dessa forma, cada vez mais percebia a necessidade de buscar entendimentos sobre como minha prática poderia ser melhorada.

Na educação básica, novos desafios surgiram com a matrícula de estudantes com deficiência na turma em que eu ministrava aulas e, já com uma certa bagagem, pude lidar com a situação de maneira centrada em ações que eu conhecia, fazendo adaptações curriculares com acompanhamento de uma segunda professora, em um trabalho colaborativo.

Enquanto coordenadora pedagógica, procurei estudar mais sobre processos inclusivos e encontrei uma literatura vasta sobre o tema. Contudo, aplicar os ensinamentos não foi algo simples, dada a demanda das diferentes atividades como substituir professores ausentes e assumir outras funções na instituição em que estava lotada.

Estudos voltados para a inclusão sempre fizeram parte do desejo de consolidar

conhecimentos voltados às ações construtivas que fossem relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

Durante um curso de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação, foi comentado brevemente sobre um instrumento utilizado em uma escola com estudantes com deficiência, a Certificação de Terminalidade Específica. Não foi dado enfoque a discussão no curso, mas eu fiquei muito curiosa para saber mais a respeito.

No intervalo do curso, procurei saber mais sobre o que se tratava a CTE e como obter mais informações. Fui informada que era uma certificação de conclusão de escolaridade, com avaliação pedagógica diferenciada para alunos com necessidades educacionais especiais.

A professora foi muito atenciosa, afirmou que se tratava de um estudo inicial, solitário, que ainda precisava de mais tempo para consolidar ações e estruturar melhor o projeto de acompanhamento e direcionamento.

A partir desse momento, a CTE passou a ser uma possibilidade a ser planejada no espaço em que eu fazia parte. Reuni a equipe pedagógica e lancei o desafio de implementar o estudo e aplicação da CTE na primeira etapa da educação básica com dois estudantes com deficiências múltiplas (física e mental), o que foi aceito pelas professoras envolvidas com total apoio da gestora. Assim, formamos um núcleo de trabalho colaborativo.

Passei a compreender a CTE como um projeto de ressignificação dos modelos de avaliação de conteúdos para avançar nas etapas de ensino. No meu entendimento, o caminho delineado para utilizar a certificação não poderia ser feito apenas pelo professor, porque envolvia um compromisso mútuo de uma equipe pedagógica e dos gestores da instituição. Certificar com TE não era uma tarefa simples porque dependia de um planejamento e acompanhamento permanente desses estudantes.

Com os estudos cada vez mais voltados para a educação especial, minha trajetória teve um revés tendo em vista a transferência do meu marido para Rondônia, na Região Norte do Brasil. Precisei me desligar das atividades e funções as quais estava engajada no Paraná, especificamente na capital, Curitiba, e iniciar em outro estado outros projetos voltados à educação.

Na cidade de Ji-Paraná/RO, trabalhei em uma escola particular como coordenadora pedagógica, cuja dinâmica era completamente diferente da qual estava acostumada. Nessa escola havia alguns estudantes com deficiências físicas e

intelectuais matriculados. Uma das tarefas imediatas foi proporcionar maior mobilidade aos cadeirantes, com a construção de rampas de acesso e mesas adequadas nos diversos espaços (sala de aula, lanchonete, biblioteca), e reunir os professores para saber quais eram os planejamentos voltados para aqueles estudantes. Construimos coletivamente um planejamento com diversas atividades para serem realizadas.

Nesse período, foi solicitado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/RO) a atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola que havia sido feito na década de 80, tarefa da qual fiquei encarregada.

No PPP não constava nada acerca de iniciativas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) previsto pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e para viabilizar e qualificar essa ação eu precisava adicioná-lo ao projeto político-pedagógico, de acordo com as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado. Para tanto, necessitei consultar a SEE/RO sobre os critérios adotados para adicionar a CTE.

A CTE não foi aprovada pela SEE/RO para ser incluída no PPP da escola, com a justificativa de ser um instrumento desconhecido e sem diretriz operacional para ser avaliada e acompanhada pela Secretaria. Com a negativa de utilização da CTE na escola, ainda assim me senti na obrigação de compartilhar o que eu sabia sobre a certificação, principalmente que sua existência tinha previsão legal, disposto no Art. 59, II, da LDBEN 9394/96, (BRASIL, 1996), e atender a um pedido dos professores que manifestaram o interesse de saber mais a respeito.

Mesmo sem a possibilidade de utilizar a CTE, pude desenvolver um trabalho colaborativo entre toda a equipe escolar da instituição e voltar nosso olhar para a potência que existe no aluno, e não na deficiência. Minha preocupação, assim como dos demais profissionais da educação, concentrava-se em dar existência, visibilidade, e promover ações pedagógicas com todos e para todos.

Trabalhamos o que parecia adequado para a realidade dentro daquele contexto escolar, ou seja, planejar e ensinar conteúdos que fizessem sentido na vida dos estudantes e avaliá-los de forma qualitativa e não quantitativa, com o pressuposto de que o estudante com deficiência ou não sempre progredirão e atingirão alguma meta.

De volta para a Região Sul, agora na cidade de Joinville (SC), surgiu a oportunidade de iniciar o mestrado, desejo antigo, de retomar estudos e somar conhecimento na minha formação profissional. Ingressei na Universidade da Região

de Joinville -Univille, e fui incluída nos estudos voltados para a educação superior. Participei do processo seletivo e fui contemplada com uma bolsa de estudo parcial do Programa de Pós-graduação Prosuc/Capes.

No programa do PPGE, fui direcionada ao PESPE, que está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado Educação Especial na Educação Superior: Políticas, Saberes e Práticas no Âmbito do Trabalho e Formação Docente, desenvolvido junto ao Programa de Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – Univille. Vale mencionar que o PESPE está inserido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente – Getrafor, projeto guarda-chuva do Programa de Mestrado em Educação da Univille.

Dentro dos grupos de estudos tive a oportunidade de participar de discussões de muita riqueza conceitual que fariam toda a diferença na escrita da dissertação. Vigotski foi o autor mais discutido e revisar seus pressupostos teóricos foram fundamentais para entender o universo da educação inclusiva através do estudo sobre a defectologia. Com mais conhecimento sobre a Teoria Histórico cultural (THC) foi possível adicionar aspectos ligados à defectologia e ao desenvolvimento humano, na perspectiva de que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VIGOTSKI, 1998, p. 115), para então avançarmos a outros níveis de ensino até a educação superior.

A oportunidade de reiniciar estudos sobre a CTE, agora como pesquisadora, como continuidade de um projeto anterior que eu não havia concluído, motivou-me para entender como a certificação estaria voltada para educação superior, nível esse que faz parte do campo de pesquisa da minha orientadora. O apoio incondicional recebido das orientadoras para estudar a CTE no contexto da educação superior foi decisivo para dar seguimento a um tema que me é caro.

A motivação para investigar a CTE na educação superior foi no sentido de ter como referência um espaço disposto a promover mais entendimento sobre instrumentos inclusivos e adequar propostas metodológicas que atendam a um público-alvo (pessoas com deficiência) que historicamente tem enfrentado dificuldades de acesso e permanência.

Os meios acadêmicos são propícios para mobilizar discussões entre seus participantes, porque o profissional atuante nos diversos níveis de ensino tem em seus caminhos, na graduação ou mesmo na formação continuada, um espaço determinante para construção e compartilhamento de experiências e ideias.

Incluir nos estudos a investigação das práticas de inclusão na Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, foi uma decisão instigante, por ser uma instituição com um potencial relevante nas pesquisas voltadas à educação especial. Encontrei na UFSM, além de pesquisas correlatas em relação a CTE, respostas que eu procurava, o que possibilitou saber um pouco mais sobre o tema e aprofundar uma base teórica.

Entender os processos inclusivos, atualizar meu conhecimento e estudar mais sobre a CTE na educação superior passou a ser algo fundamental para compor a pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

*Gosto de ser homem, de ser gente,
porque sei que a minha passagem pelo mundo não é
predeterminada, preestabelecida.
Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito
e de cuja responsabilidade não posso me eximir.
Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros
e de cuja feitura tomo parte é um tempo
de possibilidades e não de determinismo.
Daí que insista tanto na problematização do futuro
e recuse sua inexorabilidade.*

(FREIRE, 2002, p. 58)

O contexto histórico da educação especial e as implicações políticas existentes são importantes para que seja possível abordar as discussões que dizem respeito à Certificação de Terminalidade Específica (CTE), objeto de investigação desta pesquisa.

Para se prover um entendimento do que se trata a CTE e quais as motivações que permeiam sua aplicabilidade faz-se necessário contextualizar a temática. E para melhor explicitação apresenta-se uma breve incursão no passado, da conjuntura histórica que esta emerge a partir da perspectiva de que a educação escolar desempenha um papel fundamental no processo de inclusão social independente das dificuldades e diferenças nela existentes.

Para tanto, é necessário recorrer a fontes que referenciam a educação inclusiva no Brasil, que auxiliam no processo investigativo no contexto em que a CTE surge. Inicia-se pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos seus artigos 205 e 208. O artigo 205 defende a Educação como dever do Estado em primeiro lugar e depois da família:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

E no artigo 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”. Tais artigos

responsabilizam o Estado quanto à destinação de recursos públicos para a educação, o que implicaria incluir em tese a Educação Especial (EE). Porém, segundo Iacono (2004, p. 86) “na formulação da atual LDB nº 9394/96, o texto desta lei vai inverter o artigo 205 da Constituição Federal e trazer agora, a educação, primeiramente como dever da família e depois do Estado”. Ainda, segundo a autora (2004, p.86), “para a EE há inúmeras implicações relativas a essa questão, na medida em que o Estado brasileiro – nas três instâncias de poder – só destinaria recursos para essa modalidade educativa, após atendidos os outros níveis de ensino”.

Quanto ao artigo 208, chama a atenção o termo “preferencialmente”, no sentido de seu significado. Segundo Ferreira (1986, p.1381), “preferir é manifestar predileção por algo, é eleger, dar primazia, é escolher”, o que indica, segundo Iacono (2004), fazer uma opção entre dois opostos. No caso, seria a matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino ou nas escolas especiais.

Dessa forma, a Educação Especial ficou, mais uma vez à mercê da luta, na acepção mais literal do termo, das famílias das pessoas com deficiência – como historicamente o foi – para conseguir educação para seus filhos e, mais recentemente, da luta de movimentos de pessoas com deficiência, que reiteram diuturnamente a necessidade de que sejam elas próprias a falarem por si. (IACONO, 2004, p.86)

A partir da década de 1990, foram discutidas e implementadas políticas educacionais no Brasil com a proposta de uma educação para todos. Diante dessa perspectiva, as políticas se voltam para a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental. Tal questão implica na ampliação do número de vagas nas escolas regulares e propostas de permanência nessa etapa de ensino, inclusive para estudantes com deficiências até então excluídos da escola regular.

Neste contexto histórico, na busca de garantias de direito às pessoas com deficiência, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representa um passo importante no campo educacional. A LDB tem um capítulo destinado exclusivamente à EE, expresso no capítulo V, que instituiu no inciso II, do Art. 59 o nosso objeto de estudo: a CTE.

E o que vem a ser Certificação de Terminalidade Específica (CTE)?

O conceito de CTE vem da sua aplicabilidade na educação básica, e trata-se de uma certificação de conclusão de escolaridade, tendo como fundamento uma avaliação pedagógica diferenciada para alunos com dificuldades acentuadas de

aprendizagem. Para ser certificado é preciso constar no histórico de forma descritiva quais foram as aprendizagens alcançadas. Portanto, a CTE se apresenta na educação básica como uma forma de avançar estudantes com deficiência nas etapas de ensino.

Na LDB nº 9394/2006 em seu Art. 59, inciso II, estabelece:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

A possibilidade da terminalidade escolar, na época de sua criação, foi pensada e instituída para um público específico, estudantes que tinham comprometimento mais grave, atualmente os discursos se ampliaram para incluir mais deficiências (visual, auditiva).

Contudo, a educação escolar destes estudantes tinha demonstrado que sua trajetória era longa na escola e estes acabavam saindo, na maioria das vezes, sem certificação de conclusão de escolaridade, principalmente os que tinham comprometimentos mais acentuados. A possibilidade de avançar etapas de ensino com CTE que consta no Art. 59, II, demandava mais esclarecimentos já que pairavam inúmeras dúvidas em relação ao ensino-aprendizagem desse público.

Nesse sentido, instituiu-se, na Resolução nº 02/01 do CNE – Conselho Nacional de Educação – de 11/09/2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujo artigo 16, trata da referida terminalidade específica. Segundo o Art. 16:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. (BRASIL, 2001b, p.4).

Para esclarecimentos, os Arts. 24, 26 e 32 mencionados, correspondem ao capítulo II da LDB voltado para a educação básica e estão direcionados aos estudantes que não alcançaram os resultados de escolarização previstos para o ensino fundamental, em relação ao “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996).

No parecer nº 17/2001 da Câmara de Educação Básica – que instituiu as mencionadas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a,p.29-30) apresenta a quem são direcionadas as CTE's:

No atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. (BRASIL, 2001,p. 28).

Diante da incipiência quanto aos critérios a serem estabelecidos para identificar quem cumpriu, ou não, as exigências para a conclusão das etapas, os sistemas de ensino passam a lidar com dispositivos para a conclusão dos estudos, entretanto tendo foco na gestão do sistema em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem. Vale mencionar que a CTE emerge como um dispositivo nas políticas educacionais para melhoria dos fluxos de certificação de escolaridade e não necessariamente como uma estratégia que beneficie o desenvolvimento dos estudantes, ou seja, a CTE foi pensada como medida para melhorar os resultados e não necessariamente a qualidade do ensino. Dessa forma, o sistema educacional ampliaria o número de estudantes concluintes e certificados.

Contudo, diante deste contexto surge a seguinte problemática: avançar estudantes com deficiência nas etapas do ensino sem apropriação de conhecimentos, adaptando conteúdos de forma tão significativa a ponto de comprometer o aprendizado, certificando os estudantes com as mínimas condições de aprendizagem que uma formação escolar tem ou precisaria ter. Ao mencionar adaptação de conteúdo, toca-se em um ponto importante que compõe as ações que levam por fim à CTE.

Trata-se dos saberes possíveis de serem adquiridos pelas pessoas com necessidades educacionais especiais de forma a garantir-lhes terminalidade acadêmica, não lhes garante a verdadeira inclusão escolar e social, tendo em vista que a sociedade atual tem exigido cada vez mais, escolarização consistente que possibilite à pessoa utilizar nas práticas sociais, os conhecimentos adquiridos, e estes – dadas as dificuldades em assimilá-los – não poderiam ser apropriados em sua totalidade. Então, para a área da Educação Especial, em quem sempre se consegue ensinar tudo, muito menos a todos, a legislação oficial recomenda que devem ser organizados no projeto curricular das escolas, ajustes ou adaptações num contínuo, que vai desde pequenas modificações na programação das aulas, até mudanças significativas que podem se distanciar consideravelmente do projeto curricular estabelecido. (IACONO, 2004, p.115)

A autora se refere às chamadas adaptações curriculares como ações ligadas à finalidade de se conseguir a maior “participação” possível dos estudantes que apresentam necessidades educativas especiais nas atividades desenvolvidas que compõem o projeto curricular da escola e fazem parte do planejamento do professor na sala de aula. Essas são desenvolvidas de acordo com os níveis de exigência dos alunos e consistem em adaptações de pequeno porte que correspondem a adaptações curriculares não significativas; e adaptações de grande porte que conferem significativas alterações curriculares.

Porém, se as adaptações curriculares pressupõem a flexibilização do currículo (leia-se diminuição, adaptação e até eliminação de conteúdos e objetivos) e ainda metodologias diferenciadas, que lhes permitiria avançar no seu processo de escolarização, paradoxalmente, não lhes possibilitaria a aquisição de habilidades cognitivas e sociais.

Tais aquisições, são indispensáveis hoje, já que no novo panorama econômico, a reunificação de tarefas em oposição aos procedimentos do taylorismo, apontam não apenas para a substituição do homem pela máquina, mas para uma nova exigência de qualificação profissional da mão-de-obra, que não poderia ser mais repetidora mecânica de tarefas simples, mas controladora de processos mais complexos, o que por sua vez exigiria habilidades intelectuais mais apuradas. Aqui expressa-se a seguinte contradição: se o acesso à escola regular aos alunos com necessidades educacionais especiais for tão adaptado (leia-se adaptações curriculares significativas), eles não teriam a formação necessária para enfrentar o mundo competitivo fora dos muros da escola (por exemplo, o mundo do trabalho). Mas, por outro lado, se não lhes forem possibilitadas tais adaptações, talvez a maioria deles não possa ser inserida nas escolas regulares promovida para séries

posteriores e ter possibilitada a terminalidade de sua escolaridade no Ensino Fundamental. (IACONO, 2004, p.115)

Na esteira da expansão de oferta de vagas nas escolas públicas gerou-se uma cultura de repetência e, por consequência, uma acentuada defasagem na relação idade série, agravada ainda mais no caso do estudante com deficiência.

No contexto da educação básica, foi implementado o Programas de Aceleração de Aprendizagem para diminuir a defasagem da idade dos estudantes nas séries. Tal implementação consta na LDB (BRASIL, 1996) como uma faculdade à educação básica para organizar-se em série anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo ensino-aprendizagem assim o recomendar. Com base nesse dispositivo, avançaram as experiências de seriação, como alternativa à organização escolar, entre elas a Aceleração da Aprendizagem.

O projeto da Aceleração da Aprendizagem surgiu, na legislação educacional e no sistema de ensino, para atender a uma clientela de adolescentes e jovens com defasagem idade/série, que por inúmeras razões de caráter social, econômico e adaptativo, foram vítimas de repetências e de exclusão, tendo como meta, corrigir o fluxo considerado distorcivo. Propunha, portanto, para esse contingente de estudantes, “um novo jeito de fazer”, uma nova abordagem dos conteúdos a partir de uma outra prática docente. A proposta, com a ideia de focalizar a prioridade da melhoria da qualidade a partir da correção de fluxo. (HANUM, 2010, p..22)

Todavia, certificar estudantes com TE que ainda poderiam continuar no sistema, sob o viés econômico, reduziria os custos gerados para mantê-los no sistema de ensino e “desocuparia” vagas para outros alunos. A lógica perversa aponta que a CTE, da forma como está descrita na LDB e na Resolução nº 02/01 do CNE, apresenta-se como possibilidade de se avançar nas etapas do ensino sem que haja garantias de aprendizagem, para assim reduzir o custo para o Estado.

A legislação não previu oficialmente uma idade-limite para a concessão da CTE, mas há um documento do MEC – Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas (BRASIL, 2002b, p.44), que recomenda um “mínimo de 8 (oito) anos de escolaridade” para que possa ocorrer a referida terminalidade.

No estado de Santa Catarina, foi adicionada a normatização de uma temporalidade, com o estabelecimento de uma idade limite para conclusão das etapas da educação básica, a exemplo do que está previsto pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado (SC) que consta no parecer CCE/SC nº 42/2019 com a seguinte redação:

Essa certificação só poderá ser emitida aos alunos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista (TEA), com idade mínima de 15 (quinze) anos, que tenham frequentado, no mínimo 9 (nove) anos de escolarização para o ensino fundamental e com idade mínima de 17 (dezessete) anos que tenham frequentado, no mínimo, 12 (doze) anos de escolarização para o ensino médio.

O modo como está descrita a utilização da CTE indica uma proposta voltada para avanço da etapa do ensino para aqueles que eram tidos como “incapazes” de concluir de forma regular em comparação aos demais estudantes. Para Iacono (2004, p.5) tal condicionante desqualifica toda e qualquer aprendizagem, como se o estudante não fosse capaz de aprender.

Constata-se também, que os obstáculos à aprendizagem não são exclusividade dos alunos cegos, surdos, com deficiência mental, paralisia cerebral, dificultando-lhes a apropriação dos conteúdos. Tais obstáculos podem ser temporários ou permanentes e fazem parte também do cotidiano escolar de inúmeros alunos que, pelo fato de apresentarem dificuldades para aprender, são rotulados como alunos problema ou têm estabelecidos limites para sua capacidade de aprendizagem.

O direito à educação para as pessoas com deficiência vem sendo gradativamente concretizado na EE sob inúmeras e variadas formas, conforme as diferentes necessidades das pessoas com deficiência e os diferentes momentos históricos. Não há como se contestar a existência de avanços em questões concernentes à EE, a exemplo do seu público, que pode efetivar matrículas no ensino regular, pelo menos no plano teórico. Todavia, ao tratarmos da CTE algumas questões devem ser problematizadas. Qual o caminho percorrido pelos estudantes que tiveram uma CTE? Foi possível direcioná-los para o mercado de trabalho?

Ainda, a terminalidade acadêmica das pessoas com deficiência representaria uma importante conquista para se garantir a essas um espaço no mercado de

trabalho? Essa discussão remete a outro questionamento, não menos significativo: de que serviria uma certificação sem apropriação dos mesmos conteúdos disponibilizados aos demais estudantes?

Da mesma forma que ao se levar em consideração o fato de inexistir a CTE também se estaria limitando ainda mais as possibilidades de pessoas com deficiência avançarem nas etapas e conseguirem ter algum tipo de emprego?

As contradições presentes nas questões pontuadas sobre a CTE devem servir de reflexões para serem debatidas diante das adversidades presentes na EE na perspectiva inclusiva.

[...] dentro do movimento de Educação Inclusiva, pode-se dizer que a tendência inclusionista está mais calcada na realidade, no sentido de que mesmo que se possa reestruturar a escola comum, aperfeiçoando-a para oferecer ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, ela não seria adequada a todos os alunos, pois haveria aqueles que ela não poderia atender, dadas suas limitações e características próprias. Já a tendência da inclusão total, apresenta um caráter idealista e até voluntarista, na medida em que os inclusionistas totais creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana (MENDES, 2001, p. 18).

A EE está distante do mundo ideal, o da “inclusão total”, mas não se deve negar o compromisso de atendimento às pessoas com deficiência, fundamentado na igualdade de direitos, com oportunidades de inserção na sociedade, inclusive no mercado de trabalho.

Necessário se faz, porém, mais uma vez o contraponto, pois não foi por uma dádiva, por caridade ou algo que o valha, mas, dentre outros motivos, foi pela luta histórica dessas pessoas, que o trabalho educativo que hoje recebem, tende a se voltar para as especificidades de suas necessidades especiais, no sentido de estarem junto de todas as outras pessoas. E o estar junto, na escola, é condição primeira hoje requerida. (IACONO, 2004, p.75)

Diante do exposto, adentra-se em um ponto importante sobre inclusão social e a perspectiva de inserção de pessoas com deficiência com alguma qualificação para ocuparem um espaço no mercado de trabalho. A investigação perpassa por esse movimento, o de avanço nas etapas da educação básica com um passo maior, no ingresso destes na educação superior. Procurou-se analisar a possibilidade de

forma clara, evitando-se um discurso otimista demais, pois há muitas dificuldades e necessidades educativas especiais que influenciam tanto no ingresso a uma IES, quanto na permanência destes estudantes.

O interesse em se buscar mais informações sobre como a CTE pode ser concebida na educação superior justifica-se pela emergência de uma “nova” alternativa que se apresenta para esse nível de ensino. Chama-se de “nova” por se configurar uma prática pouco utilizada na educação superior, o que lhe confere uma epistemologia à pesquisa, tendo como preocupação investigar a estrutura, os métodos utilizados para implementar a CTE, bem como, a validade e os limites do conhecimento produzido a partir das ações que são mobilizadas para ela, fator que impulsiona a explorar quais são os elementos críticos-reflexivos utilizados durante o planejamento e encaminhamento dado por uma equipe multiprofissional para viabilizar a possibilidade de ter a CTE no meio acadêmico.

1.1 PROBLEMA

A proposta do estudo segue a partir da seguinte problemática: qual o entendimento que se tem sobre a Certificação de Terminalidade Específica no contexto da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM entre os seus gestores e docentes para os estudantes público-alvo da Educação Especial nela matriculados?

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS

Para se entender os caminhos que possibilitaram contemplar os objetivos neste estudo faz-se necessário seguir com alguns pressupostos que nortearam o problema levantado na pesquisa, ou seja, a possibilidade de tratar da CTE em um cenário de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na educação superior. Assim sendo, levanta-se os seguintes questionamentos:

Pressupõe-se que a CTE é conhecida na educação superior pelos gestores e docentes?

Por que ainda não se tem CTE na educação superior?

Existem limites que justifiquem a utilização da CTE na educação superior?

No contexto da educação superior a CTE fragilizaria o processo formativo dos estudantes público-alvo da educação especial?

Haveria avanço nos componentes curriculares sem apropriação dos conteúdos pelos estudantes?

Certificação de Terminalidade específica e terminalidade de estudos são sinônimos?

Todas estas questões foram tratadas na pesquisa.

1.3 OBJETIVO GERAL

Como objetivo geral, os esforços se concentraram em compreender quais são os entendimentos de gestores e docentes da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM sobre Certificação de Terminalidade Específica voltada para estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para os objetivos específicos, a investigação delimitou-se a:

- Analisar, no contexto da UFSM, os programas e projetos voltados à inclusão de pessoas público-alvo da educação especial;
- Verificar, no contexto da UFSM, as ações adotadas para auxiliar nos aspectos ligados à permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nela matriculados;
- Destacar os conhecimentos sobre a CTE na UFSM;

1.4 JUSTIFICATIVAS

Para melhor contextualizar este estudo, foi feito inicialmente um levantamento de pesquisas correlatas, com o balanço de produções de 2009 a 2020, para verificar se havia pesquisas com a temática da CTE. A escolha do período para o levantamento se deu por conta de ser um ano após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), até 2020.

A primeira base a ser consultada foi o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Em cada edição verificada foi pesquisado o grupo de trabalho GT15 - Educação Especial. Na busca por trabalhos

relacionados ao tema, inicialmente utilizou-se as palavras “Certificação de Terminalidade Específica”, “Educação Superior”, “Estudante com deficiência”, uma vez que o site não proporciona a opção de buscar por descritores. Foram encontrados dois artigos que se aproximam aos itens da pesquisa, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Levantamento de dados com base no GT Educação Especial - ANPEd

Base	Número de trabalhos	Proximidade com o tema	Título do trabalho	Autor (es); Coautor (es)
37ª ANPEd Nacional	1	1	Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves
38ª ANPEd Nacional	1	1	A Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?	SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira

Fonte: Pesquisadora (2021)

O estudo de Lima (2009), intitulado “Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares”, destaca, dentre os diferentes dispositivos legais referentes à inclusão das pessoas com deficiência, a CTE como um desafio que necessita ser mais investigado, aprimorado, e discutido institucionalmente. A autora apresenta os sentidos percebidos pelos familiares que matricularam seus filhos no ensino regular, pontuando, o que consideram ser como aspecto positivo, a continuidade dos estudos, e negativo, a legitimação da exclusão.

Na pesquisa desenvolvida por Silva e Pavão (2019), a certificação ainda se mostra desconhecida no meio acadêmico e levanta a necessidade de mais discussões em torno da temática apontando caminhos que algumas IES seguem para a emissão da CTE com todos os critérios pautados por avaliações em comissões pedagógicas assegurando aprendizagem e atuação profissional.

Outras plataformas de pesquisa foram consultadas, como a Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes. Contudo, para descritores “Terminalidade Específica”; “Terminalidade Específica de ensino”; “Terminalidade Específica no Ensino Superior”; “Terminalidade Específica na Educação Superior”; “Terminalidade Específica na universidade”, não foram encontrados resultados.

Tal contratempo suscitou a se pensar na possibilidade de a CTE ser utilizada na educação superior com outra nomenclatura. Assim, foram adicionados descritores que envolvessem a discussão em torno da CTE, considerando ações essenciais para a elaboração e legitimação, e que tratassem das adaptações curriculares necessárias num contexto de CTE. E ainda, dentro das adaptações curriculares para pessoas com deficiência na educação superior: avaliação de conteúdos; substituição de componentes curriculares; acompanhamento pedagógico diferenciado.

Desta forma, foram utilizados os seguintes descritores: Terminalidade Específica”; “Adaptações Curriculares”; “avaliação de conteúdos”; “Adaptações Curriculares na Educação Superior”; “acompanhamento pedagógico diferenciado”; “substituição de componentes curriculares”. Apenas os descritores “Terminalidade Específica” e “Adaptações Curriculares” mostraram resultados. Excluindo-se a duplicidade, o total localizado foi de três trabalhos, apresentados no quadro 2. Após a coleta das produções, foi realizada uma leitura atenta dos títulos e resumos para identificar as pesquisas que realmente tivessem correlação com os descritores utilizados.

Quadro 2 – Dissertações com a temática da CTE

Base	Modalidade pesquisa	Ano da publicação	Título do trabalho	Autor (es)
BDTD/ Capes	Dissertação	2009	Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	LIMA, Solange Rodovalho
BDTD/ Capes	Dissertação	2014	O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM	LAVARDA, Eliane Sperandei

BDTD/ Capes	Dissertação	2016	Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo a educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias	SILVA, Carloto Mariane
----------------	-------------	------	---	---------------------------

Fonte: Pesquisadora (2020)

Em Lima (2009), com sua dissertação intitulada “Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares”, a autora faz uma análise dos dispositivos legais referentes à inclusão das pessoas com deficiência intelectual na educação básica e como a família entende esse processo.

Já em Lavarda (2014), a autora aborda pontos importantes para compor a CTE, ou seja, além da recepção do estudante com deficiência, a comunicação de seu ingresso para o corpo docente mobiliza ações práticas para o atendimento, o que inclui a adaptação curricular, que se mostra necessária para atender o estudante com deficiência.

A dissertação de Silva (2016) apresenta um estudo voltado para planejamento de ações estratégicas para avançar estudantes com deficiência que acumulavam reprovações em disciplinas. A CTE nesse estudo surge como um projeto do Núcleo de Acessibilidade representado pela Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd) na UFSM.

Outras pesquisas surgiram nas buscas realizadas, mas traziam a discussão sobre a CTE brevemente e com enfoque na educação básica. Partiu-se para pesquisas nos repositórios da Scielo e no repositório do Google acadêmico, o que direcionou para trabalhos publicados em Anais e revistas em educação. Foram encontrados apenas três artigos, de temáticas voltadas para a CTE, apresentados no quadro 3.

Quadro 3 – Artigos com a temática da CTE

Base	Modalidade pesquisa	Ano da publicação	Título do trabalho	Autor (es)
Rev. SMAD	Artigo	2012	Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais.	ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues/ SILVA, Leandro Andrade/ MARTINS, MirianTeresa de Sá Leitão/ RAMOS, Neide Ana Pereira/ SOUZA, Maria das Graças Gazel/ HIPÓLITO, Rodrigo Leite
Rev. Cocar	Artigo	2020	Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada?	SANTOS, FlávioLopes/ BAZILATTO, Alexandre/ MILANEZI, Tamill e CORREIA, de Miranda
Rev. Educ, Esp. UFSM	Artigo	2020	Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama	OLIVEIRA, Wanessa Moreira/ DELOU, Cristina Maria Carvalho

Fonte: Pesquisadora (2021)

No primeiro artigo, Elias et al. (2012) discorre sobre reflexões sobre o processo educativo de pessoas com deficiência e a aplicabilidade da CTE para estudantes público-alvo da educação especial.

Já no segundo artigo, Santos et al. (2020) menciona o quanto a CTE passa despercebida no cotidiano escolar e que as opiniões divergem sobre o desconhecimento da certificação e ainda aponta a fragilidade da legislação em não discorrer especificamente sobre quando e como certificar com TE.

E por fim, o artigo de Oliveira e Delou (2020) revela o quanto são incipientes os documentos de legitimação da CTE e enfatiza a inexistência de um Projeto Político Pedagógico para a CTE para orientar profissionais de educação.

Mesmo diante das buscas nas plataformas de pesquisa percebe-se a necessidade de haver mais resultados com estudos voltados à CTE na Educação Superior, a fim de subsidiar possíveis caminhos que orientem as Instituições e os estudantes público-alvo da Educação Especial na utilização dessa certificação. Tal questão foi motivadora para a produção de uma revisão integrativa sobre pesquisas com a temática voltada para a CTE, que constam nos quadros 2 e 3, como forma de se reunir mais conhecimento sobre um tema pouco explorado no meio acadêmico.

Ao se refletir sobre os dados apresentados neste balanço de produções, compreende-se a relevância de realização desta pesquisa, tendo em vista a sua originalidade, uma que esta pode vir a colaborar com dados para o processo de formação e conclusão dos estudos das pessoas público-alvo da educação especial na educação superior.

São muitos os questionamentos que levam a entender quais são os saberes possíveis de serem adquiridos pelas pessoas com necessidades educacionais especiais de forma a garantir-lhes terminalidade acadêmica. As reflexões que instigaram a composição desta pesquisa trouxeram a compreensão de que flexibilizações, adaptações e ações inclusivas não lhes garantem a inclusão social a partir da escolarização, tendo em vista que a sociedade atual tem exigido cada vez mais escolarização consistente que possibilite à pessoa utilizar nas práticas sociais os conhecimentos adquiridos, e estes, dadas as dificuldades em assimilá-los, não poderiam ser apropriados em sua totalidade.

Então, para a área da EE, existem limites que justifiquem a utilização da CTE? Muitas vezes falha-se, não por não se ter iniciativas, mas por aplicá-las em excesso, sem que haja planejamento, orientações e profissionais para sua consecução. Em que pese a seguinte realidade, nem sempre se consegue ensinar tudo, muito menos a todos.

A legislação apresentada no início deste capítulo recomenda que devem ser organizados atendimentos, ajustes ou adaptações dos componentes curriculares, que vão desde pequenas modificações na programação das aulas, até mudanças significativas que podem se distanciar consideravelmente do projeto curricular estabelecido, dentre outras ações que poderão permear a CTE. Contudo, para os professores, utilizar a CTE como conclusão acadêmica sem que o estudante tenha se apropriado dos conteúdos considerados importantes para uma formação profissional, a exemplo os da educação superior, poderá fragilizar sua formação, algo que buscase saber através da ótica dos próprios profissionais que estão ligados a este momento ímpar na vida do estudante, que trata do processo formativo futuro enquanto profissional no mercado de trabalho. Diante deste conflito que aflige os profissionais da educação, não estariam sendo cruéis tratando a educação para pessoas consideradas com necessidades especiais diferente das tidas como “normais”?

Segundo Iacono (2004) esta é a dúvida que paira com mais intensidade quando se reporta aos estudantes com deficiência intelectual e deficiências múltiplas, no que

se refere a utilização da CTE. Iacono (2004, p. 115) questiona se não estaria vivenciando o que chamou de “um resgate cruel da dualidade do sistema educacional que perpassou a história da educação brasileira”, ou seja, com escolas voltadas para ricos e outras para pobres.

no caso dos alunos com grave deficiência mental ou múltipla, devem ser analisadas no contexto da sociedade em que vivemos, em que o modo de produção capitalista não permite o acesso de todos aos bens produzidos. Assim, a partir de um tempo em que o aluno ficou no sistema de ensino e não foi capaz de apropriar-se dos conteúdos ensinados (por exemplo, a leitura, a escrita e o cálculo), ele recebe uma certificação que na verdade pode ter como objetivo a desocupação da vaga da escola onde estuda (já que não consegue mais aprender e se desenvolver). (IACONO, 2004, p. 116)

A autora sugere a leitura extraída de um documento do MEC/SEESP, que para ela é bastante elucidativo:

Vemos que o conceito de terminalidade específica é tratado como direito legal aos educandos com necessidades educacionais especiais. Apesar disso o tema ainda apresenta inúmeros conceitos assistencialistas e caritativos, há muito superados no imaginário da população profissional das comunidades escolares. Deve-se então superar a dissociação entre negar a realidade da terminalidade específica e um discurso ousado de revisão de concepções e paradigmas antigos de exclusão. Manter essa prática ambivalente resulta em atrasar a criação e a difusão de espaços profissionalizantes ou puramente ocupacionais/socializantes e outras alternativas educacionais a essa população que não dispõe de recursos próprios para exercer seus direitos de cidadania. A família, a Comunidade Escolar e o Poder Público devem superar esses sentimentos que estão resultando numa convivência coletiva de encobrir a necessidade daqueles que seja por suas limitações, seja pela inexistência de educação para algum tipo de atividade produtiva estão sem um espaço que atenda suas necessidades ocupacionais socializantes, assim como atrasam o acesso a alternativas educacionais de caráter profissionalizante. (BRASIL, 2002b, p.44)

Ainda para Iacono (2004, p.117) o texto recomenda que “não se deve negar a realidade da CTE em nome de um “discurso ousado”, ou seja, sugere-se que seria ousado quando se supera as concepções “antigas” de exclusão”. E faz a seguinte reflexão:

Estariam os autores tentando convencer o leitor sobre a necessidade da terminalidade específica e que sua concessão não se constitui em exclusão? Ora, como ela pode não caracterizar exclusão, se quase não existem no país programas para onde encaminhar esses alunos quando se lhes concede a terminalidade específica? O texto sugere que manter essa 'prática ambígua' – que em nome de discursos de não exclusão, nega a terminalidade específica – atrasa a criação e a difusão de espaços profissionalizantes a estes alunos. Recomenda ainda, que a família, a comunidade escolar e o poder público devem superar esses sentimentos ambivalentes porque eles resultam numa 'conivência coletiva' que encobre as necessidades dos alunos, atrasando-lhes o acesso a alternativas educacionais de caráter profissionalizante. (IACONO, 2004, p.117)

Diante de todas as reflexões apresentadas neste capítulo justifica-se o estudo sobre CTE na educação superior para se buscar entender, com a apresentação dos demais dados coletados, a importância de mais estudos voltados à temática para responder, ou tentar elucidar, tantas problematizações aqui levantadas e que estão atreladas à certificação, e que certamente não serão esgotadas nesta pesquisa.

De acordo com as ideias iniciais da introdução, a organização dos capítulos desta pesquisa resultou em cinco etapas de apresentação, sendo:

No capítulo 1, apresenta-se o tema da pesquisa, as reflexões sobre as problemáticas que envolvem a CTE com a contribuição de Iacono (2004) e o que mobilizou o estudo, bem como, o delineamento do problema levantado, o objetivo geral e os específicos, e as justificativas que nortearam sua estrutura.

O capítulo 2 foi todo dedicado a revisão conceitual e revisão de literatura. Destacam-se as políticas públicas voltadas para estudantes público-alvo da educação especial; pontuam-se programas e legislações nacionais sobre educação especial; apresentam-se dados estatísticos de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior; e ainda se discorre sobre documentos que tratam da CTE. Também procura-se desenvolver discussões sobre como os caminhos das políticas neoliberais impactaram diretamente na educação como um todo, com a contribuição de Garcia (2004) sobre os discursos relacionados às políticas de inclusão.

Adiciona-se à discussão sobre educação especial e a crise da "anormalidade" aos paradigmas flutuantes de modelos conceituais de Skliar (2006, p. 18), com o intuito de chamar a atenção para o que o autor descreve como "[...] uma verdadeira disputa, consciente ou não, [...] da perpetuação, da demolição daquilo que chamamos de educação especial "tradicional", de seus modelos teóricos, de suas

práticas e de seus discursos educacionais”.

Já Vigotski foi fundamental para reflexão sobre o quanto falar de inclusão está diretamente ligado ao falar de educação cultural, pois a inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula. Por isso, considerou-se importante incluir a Teoria Histórico-cultural (THC) com suas contribuições e reflexões na dinâmica presente no cotidiano escolar de pessoas público-alvo da educação especial e, para tanto, foram adicionados diversos teóricos para corroborar nesse sentido, a exemplo de Vigotski (2010, 2012), Leontiev (2005), Prestes (2012), Rossetto (2010), e suas respectivas considerações que fundamentam as práticas inclusivas para o desenvolvimento humano. Dá-se destaque aos aspectos ligados à inclusão, por entender-se que não basta garantir o acesso à entrada de estudantes público-alvo da educação especial nas instituições de ensino, mas deve-se assegurar a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os indivíduos, sem qualquer exceção.

Como desfecho da revisão de literatura, as contribuições de Vigotski (1999, 2012) e Skliar (2006) são importantes para discussões sobre a legitimação da CTE, uma vez que é preciso considerar aspectos psicológicos, cognitivos e sociais no desenvolvimento do estudante público-alvo da EE, ainda que a participação desses sujeitos na universidade seja pequena, por falta de oportunidades e condições estruturais para atendimento nas suas especificidades, ou pela organização de documentos institucionais que se encontram fragilizados pela falta de entendimentos de conteúdos que legitimem ações educacionais, ou mesmo pela condição de exclusão que os tornam invisíveis para o sistema educacional superior.

Ainda, é apresentado um balanço de produções para compor uma revisão integrativa sobre o tema voltado à CTE tanto na educação básica como na educação superior.

No capítulo 3, descreve-se a metodologia aplicada com a descrição do tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados e procedimentos de coleta e análise dos dados.

E por fim, no capítulo 4, apresenta-se um breve histórico da UFSM e os sujeitos da pesquisa; os percalços da pesquisadora em meio a uma pandemia; e o estudo de caso envolvendo uma IES do estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Todos os dados coletados foram divididos em categorias e subcategorias.

Espera-se, com este estudo, atender ao objetivo geral da pesquisa. Ainda, com os achados no balanço de produção e sustentação da fundamentação teórica desenvolvida, contribuir com mais entendimentos sobre a importância de debater, questionar, refletir e fazer mais provocações no contexto educacional, apresentando um recurso pouco explorado na educação superior, a CTE.

2 REVISÃO CONCEITUAL E DE LITERATURA

[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

(FREIRE, 2007, p. 39)

2.1 POLÍTICAS VOLTADAS À INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O movimento pela inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino é mundial, fato evidenciado pelo quantitativo de documentos que envolvem declarações internacionais, legislações, políticas públicas de cunho inclusivo/afirmativo, e outros documentos que compõem um sistema de proteção social a manifestações da sociedade civil, que foram se estruturando ao longo dos anos. Muitos movimentos vêm acontecendo desde os anos 70, promovidos por organismos internacionais, origem de documentos recomendatórios. Citamos alguns:

- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – 09/12/1975;
- Convenção 159 da OIT – 20/06/1983;
- Convenção sobre os Direitos da Criança – 20/11/1989;
- Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Declaração Mundial sobre Educação para Todos – UNICEF/PNUD/UNESCO e Banco Mundial – 1990, Tailândia;
- Assembleia Geral das Nações Unidas – Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades – 1993, EUA;
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca – 1994, Espanha;
- Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da Organização dos Estados Americanos – OEA – 82 08/06/1999;
- Declaração de Quito – 11/04/2003. 38. 2003 – Ano Europeu das Pessoas com Deficiência;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Embora esses documentos representem um avanço no sentido de que, nos

últimos anos, cada vez mais pessoas com deficiência têm se engajado nos movimentos sociais que promovem os eventos nos quais são produzidos os referidos documentos recomendatórios, é importante ressaltar que as ações que deles decorreriam, na maioria das vezes não se concretizam. Conforme Iacono (2004, p.82) essa não concretização das ações, está absolutamente coerente com a forma de organização de nossa sociedade,

na qual veicula-se o tempo todo discursos ideológicos (neste caso o contido nos documentos), cujo teor dificilmente pode efetivar-se na realidade concreta, em que as condições materiais da maioria dessa população não permitem que ela tenha acesso aos direitos propalados nesses documentos.

Ainda assim, com tantos desafios a serem enfrentados pode-se postular que as discussões deram impulso ao processo de conquista de direitos, no sentido inverso da forma excludente como nossa sociedade está organizada.

2.1.1 Políticas Brasileiras voltadas à inclusão de pessoas com deficiência

Para contextualizar os avanços, reuniu-se o que seria uma conquista para as pessoas com deficiência a partir de uma cronologia da publicação das políticas públicas. Destaca-se a legislação e documentos que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil no quadro 4¹ contendo o dispositivo legal e uma síntese do seu conteúdo.

Quadro 4: Documentos Legais sobre Educação Inclusiva

ANO	DISPOSITIVO LEGAL	CONTEUDO
1989	Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

¹ Quadro montado a partir da compilação do resumo apresentado das leis e documentos reunidos no sítio: <https://inclusaoja.com.br/>

1990	Declaração Mundial de Educação para Todos	Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
1994	Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas pública ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96	No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.
1999	Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº7.853/89	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art.2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.
2001	Plano Nacional de Educação PNE, Lei nº 10.172/2001	Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação PDE	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2007	Decreto nº 6.094/07	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

	da Educação Inclusiva	
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
2009	Resolução Nº. 4 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2021)

Mesmo diante de todo esse apanhado de legislações e documentos gerados a partir de movimentos da sociedade civil que representam um avanço e a conquista de direitos pelas pessoas com deficiência, ainda assim, há dificuldades quanto ao acesso e permanência dos estudantes na educação.

Nesse caminho permeado por embates de toda ordem, dentre as questões concernentes à EE, em que se constitui, a quem se destina, como se efetiva, está a CTE, no sentido do que ela representa para o futuro dos estudantes.

Deve-se considerar que a influência dos movimentos e documentos mundiais gerados motivaram a construção de ideias de inclusão social e escolar e, nesse processo, a CTE foi adicionada à legislação brasileira. O que se pode inferir que foi com esse propósito, como alternativa possível de ser aberta para o estudante com deficiência intelectual e deficiência múltipla para possibilitar a este a conclusão do Ensino Fundamental, no sentido do que significa essa terminalidade na realidade concreta, tanto para o acesso ao mundo do trabalho, como para avançar seu processo de escolarização.

Do ponto de vista do direito das pessoas com deficiência, os esforços para melhorar o acesso ao ensino da maioria desses indivíduos ainda continuam marginalizados e à deriva de ações dos governos para dar prioridade política e orçamentária à EE, algo que merece uma atenção maior do poder público.

Tem-se uma vasta produção de documentos que orientam, regulam e determinam a promoção de ações inclusivas e que foram pontuados no quadro 4. Quando se volta especificamente para a educação superior verifica-se que a situação não é diferente, conforme item a ser tratado no próximo subcapítulo.

2.1.2 Documentos voltados à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, no ano de 1996, emitiu uma Circular nº 277 (BRASIL, 1996) para que as Instituições de Educação Superior (IES) se adequassem ao ingresso e permanência de pessoas com deficiências. O documento estabelece que sejam criadas formas de operacionalização de estratégias para atender a todas as necessidades educativas desde o acesso à permanência, o que envolve recursos instrumentais e serviços especializados compatíveis para atender às características inerentes às pessoas

com deficiência.

Em 1999, o Decreto Nº 3.298 estabeleceu a obrigatoriedade das instituições se reestruturarem, física e pedagogicamente, visando atender às necessidades educacionais do público-alvo da educação especial. Este documento foi citado pela UFSM como norteador para planejamento de ações voltadas para a educação especial.

A Portaria nº 3.284 (DOU Nº 219, 11/11/2003, SEÇÃO 1, p. 12) dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. No Art. 1º desse documento, consta que este visa:

Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Vale enfatizar que tal Portaria orienta, para além das IES públicas, as demais instituições também deveriam realizar investimentos a fim de tornarem-se inclusivas. Visando fortalecer esse processo, menciona-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir (BRASIL, 2005), que busca garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES), concentrando suas ações no sentido de identificar barreiras ao acesso às instituições federais e assim superá-las.

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (BRASIL, 2005, p.3)

Em 2007, a UFSM, através da Resolução 011/2007 (revogada pela Resolução 02/2018), instituiu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, passando a reservar 5% das suas vagas para estudantes com alguma

deficiência (na época necessidades especiais)². A partir desse momento também foi instituída a Comissão de Acessibilidade, e a UFSM, contemplada em alguns editais do Programa Incluir do MEC, passou a estruturar ações com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência aos estudantes e servidores que apresentam alguma das seguintes condições: Deficiências; Surdez; Transtornos do Espectro do Autismo; Altas habilidades/superdotação.³

Na UFSM, o Núcleo de Acessibilidade passa a integrar a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), instituída pela Resolução 019/2016. No ano de realização da pesquisa (2021), o setor passa a ser Subdivisão de Acessibilidade permanecendo vinculado à CAEd. As ações da UFSM acompanham e se orientam pela legislação federal, decretos, portarias publicadas sobre inclusão e acessibilidade, disponíveis no portal da CAEd⁴ para consultas.

Os núcleos de acessibilidade, como o da UFSM, podem ser compreendidos como um espaço de atendimento educacional especializado, segundo o Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), estes visam a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Com o avanço das discussões em relação à organização e funcionamento dos serviços especializados para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados o público-alvo da Educação Especial, pode-se verificar o “antes e depois” no que se refere à inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI, instituída em 2008, quanto ao objetivo assegura:

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, **aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino**; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a **educação superior**; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação

² Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-acessibilidade/>

³ Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-acessibilidade/>

⁴ Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/legislacao-federal/>

intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14, grifo nosso).

A PNEEPI assegurou a presença do aluno com deficiência na sala de aula regular com importante destaque para a continuidade dos estudos na educação superior, ao mesmo tempo em que definiu como público-alvo da educação especial, alunos com deficiência. E para cumprimento dessa demanda a PNEEPI define que

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

Nesse sentido, estatísticas (apresentadas no próximo subcapítulo) revelam o crescente número de ingressos de estudantes público-alvo da EE na educação superior, tanto pelas exigências do mercado de trabalho, diversidade de recursos, difusão de discussões referentes ao assunto, como pela conquista de seus direitos em educação.

O acesso à IES foi instituído, porém este ainda não é suficiente para assegurar a formação dos estudantes, posto que demanda mudanças das concepções e práticas pedagógicas, com intuito de viabilizar a conclusão dos cursos.

Diante disso, no ano de 2011, destaca-se a publicação de dois documentos, o primeiro deles, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades e apoio necessários no âmbito do sistema educacional para alunos com deficiência de aprendizado, articulando recursos financeiros para implementação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Já o Decreto 7.612/2011 (BRASIL, 2011b), institui o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem limites” que reforça as possibilidades de acesso do público-alvo da educação especial nos espaços públicos de ensino.

Tais documentos fomentam a participação efetiva das IES na vida acadêmica do estudante identificando suas dificuldades e promovendo uma formação acadêmica com conhecimentos durante seu processo formativo.

Procurou-se percorrer sobre alguns documentos considerados pertinentes de serem mencionados, haja vista que as políticas e os marcos regulatórios neles presentes foram desenvolvidos para complementar fatos que demarcaram a EE na educação superior, obedecendo uma cronologia. Por certo que muitos outros documentos foram construídos ao longo dos anos, mas o propósito foi concentrar a atenção para a educação superior. É singular constatar que os documentos referenciados representem ações, planos e programas voltados às pessoas com deficiência que vem sendo desenhado ao longo dos anos o que indica que existe um movimento de discussões conjuntamente com medidas necessárias à garantia da participação ativa e protagonismo deste público-alvo nos diferentes níveis de ensino.

Nesta perspectiva, é importante salientarmos o conhecimento das políticas públicas que legitimaram a escolarização de alunos com deficiência e possibilitaram que esses estudantes cogitassem sua inserção na educação superior.

Para isso, tornam-se fundamentais mobilizar esforços tanto na estrutura quanto na organização educacional sendo garantida algumas possibilidades de ações no percurso acadêmico, tais como: flexibilidade nos currículos, metodologias e recursos de ensino, formação continuada do professor para o atendimento especializado, e possibilidade de terminalidade específica. Neste processo, ressalta-se que investir no acesso a uma universidade não significa garantia de permanência. Apesar dos avanços no que tange as políticas e programas voltados para este nível de ensino, ainda se percebe que o “sucesso” ou “fracasso” ainda recai sobre o estudante.

Entretanto, as IES tem oferecido apoio ao estudante com deficiência de acordo com sua especificidade implementando ações visando atendimento nesse nível de ensino caracterizando seu compromisso com a inclusão, a exemplo da UFSM apresentada no capítulo 4 voltado para a análise e discussão dos dados da pesquisa em questão.

2.1.3 Estatísticas de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior

A transversalidade da EE vem crescendo na educação superior, garantindo o direito de acesso por meio de cotas destinadas às pessoas com deficiência. Nesse contexto, as IES estabelecem suas estratégias para atender os estudantes com deficiência que ingressam em seus espaços acadêmicos.

O recorte estatístico apresentado demonstra o aumento do número de

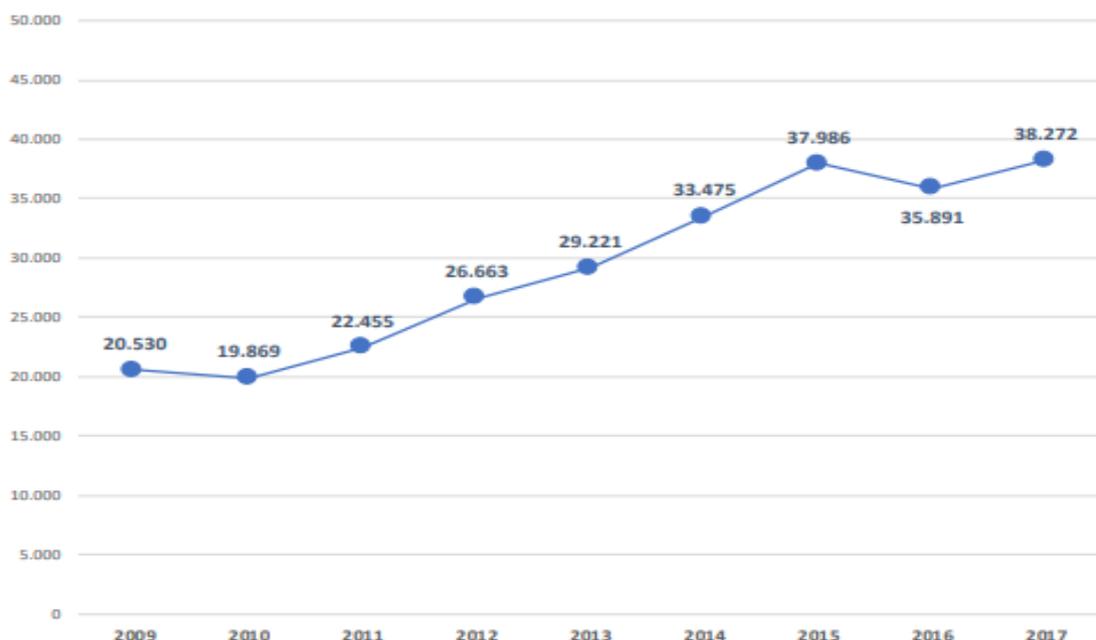
estudantes que ingressam nas IES. A exemplo, no ano de 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (2017, p.48) divulgou em seu resumo técnico do Censo da Educação Superior o número de matrículas de pessoas com deficiência nesse nível de ensino. De um total de 38.272 matrículas, 14.293 se deram no âmbito de universidades públicas e outras 23.979 ocorreram nas IES privadas. Ainda,

Registram-se 5.052 concluintes de graduação declarados com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Este total representa 0,4% do conjunto de concluintes. Importa reiterar que um mesmo concluinte pode apresentar mais de um tipo de declaração. (BRASIL, 2017, p. 47)

Comparativamente de 2009 a 2017 a evolução de matrículas de estudantes com deficiência aumentou na educação superior, como demonstra o gráfico 1 divulgado pelo INEP em 2017:

Gráfico1: Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência 2009/2017

Evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2009-2017



Fonte: INEP (2017, p.48)

Já em 2019, as matrículas de graduação do público-alvo totalizaram 48.520, ou 0,56% do total de matriculados, são declaradas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Importa esclarecer que uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração. Do conjunto de declarações referido, as mais comuns são: deficiência física (33,8 %), baixa visão (28,6 %) e deficiência auditiva (13,5 %).

Cruzando os dados, de 38.272 matrículas efetivadas em 2017 houve uma elevação para 48.520 em 2019, o que representa um aumento de 0,1 % na participação em relação ao total de matrículas, em dois anos. Não é um resultado que mereça comemoração, a despeito do aumento, ainda revela que há muito por fazer em termos de investimentos com políticas públicas de acessibilidade para este público-alvo.

Tabela 1: Evolução do número de matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com deficiências de 2009 a 2019.

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

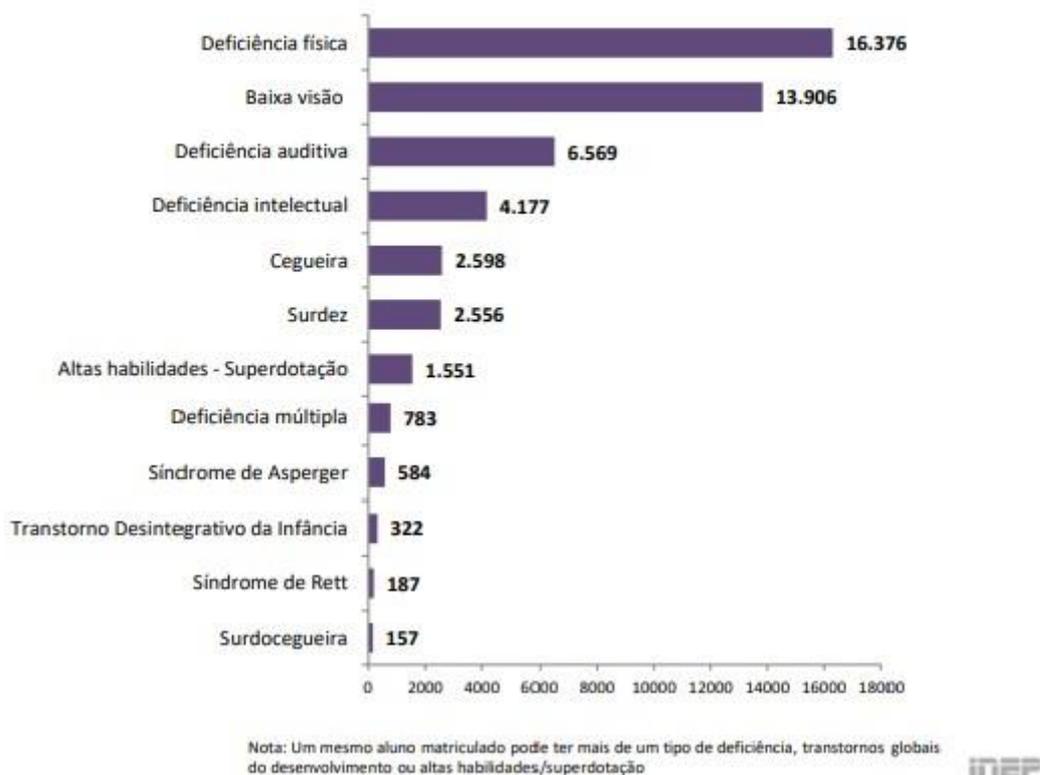
Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Fonte: INEP (2019, p.66)

Dentre as deficiências com maior incidência estão a deficiência física, a baixa visão, a deficiência auditiva e a cegueira. Verifica-se esta informação com mais detalhes através do gráfico abaixo compilado do Caderno do Censo da Educação Superior do INEP (2019).

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2019



Fonte: INEP (2019, p.66)

Esta situação está sendo acompanhada pelo INEP desde 2009 e os estudos mostram que o número de matrículas desses alunos evoluiu nos últimos anos.

O número de matrículas na UFSM nos anos de 2017 e 2020 (o ano de 2019 não está disponível na plataforma da UFSM), de acordo com os dados divulgados indica que, em 2017, o número de acadêmicos que ingressaram na UFSM contabilizaram, nos dois semestres, um total de 95 estudantes público-alvo da educação especial matriculados. No primeiro semestre correspondiam a 77 estudantes, sendo desse total

75 por reserva de vagas e mais dois que não entraram pela reserva de vagas. Já no segundo semestre houve um total de 16 ingressos, mais um que não entrou pela reserva de vagas. O quadro 5 abaixo foi compilado do relatório anual⁵ do Núcleo de Acessibilidade da UFSM do ano de 2017 e apresenta a relação de deficiências comprovadas para a matrícula.

Quadro 5 – Relação de deficiências dos estudantes matriculados na UFSM em 2017

Deficiência Auditiva	15
Deficiência Física	32
Deficiência Intelectual	01
Deficiência Visual	33
Dislexia	06
Não Especificado	01
Transtorno do Espectro Autista - TEA	04
Transtornos de Aprendizagem	02
Transtorno Hiperativo	01
TOTAL	95

Fonte: Relatório Anual de 2017 do Núcleo de Acessibilidade da UFSM

Não foi encontrado o relatório de matrículas de 2019, contudo, os dados apresentados foram substituídos pelos disponíveis no relatório publicado referente ao ano de 2020 com o comparativo de egressos de anos próximos (2017-2020) como nos dados do INEP. Diferente do anunciado pelo INEP, que corresponde nacionalmente ao quantitativo de estudantes matriculados, a situação da UFSM aponta uma redução no número de matrículas.

Para 2020, no relatório anual⁶ de Acessibilidade da UFSM consta que foram matriculados 54 estudantes com deficiência nos dois semestres letivos. Desses, 49 ingressaram por sistema de reserva de vagas, através do Sistema de Seleção Unificado (SISU) ou dos processos seletivos específicos para os cursos técnicos. Os outros cinco estudantes com deficiência não ingressaram através do sistema de

⁵ Fonte: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2018/10/relatorio-nucleo-acessibilidade->

⁶ Fonte: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/06/Relatorio-2020acessibilidade.pdf>

reserva de vagas. Deste total, no primeiro semestre, ingressaram 40 estudantes, 38 pelo sistema de reserva de vagas e dois que não ingressaram pelo sistema de reserva de vagas; já no segundo semestre ingressaram 14 estudantes, sendo 11 ingressos pelo sistema de reserva de vagas e três que não ingressaram pelo sistema de reserva de vagas.

Quadro 6 – Relação de deficiências dos estudantes matriculados em 2020

Deficiência Auditiva	02
Deficiência Física	14
Deficiência Intelectual	01
Deficiência Visual	15
Surdez	04
Transtorno do Espectro Autista – TEA	02
TOTAL	54

Fonte: Relatório Anual de 2020 do Núcleo de Acessibilidade da UFSM

Os dados apresentados pela UFSM revelam uma redução do número de matrículas entre 2017-2020, contudo, percebe-se que as informações do quadro 6 constam: dislexia, transtorno de aprendizagem e ainda uma condição não especificada que não configura como deficiência e foi considerada na categoria. Para elucidar tal questão apresenta-se o que está disposto no relatório anual (p.12) de 2020.

Total de matrículas por deficiência e/ou condição apresentada. Ainda, esses estudantes podem ser classificados com base na deficiência que apresentam quando confirmam sua vaga na universidade. Destacamos que a UFSM 12 possuía um sistema de reserva de vagas próprio, com critérios específicos, até o ingresso de 2017. A partir do ingresso de 2018 nos adequamos ao sistema de cotas federal, que passou a contemplar as pessoas com deficiência, a partir da alteração proposta pela Lei nº 13.409/2016.⁷(UFSM, 2020, p.12)

Visando saber mais sobre o representativo de estudantes público-alvo da educação especial matriculados na UFSM reuniu-se os dados presentes no relatório anual de 2020 que consta o quantitativo desde 2008, contudo, optou-se pela

⁷Fonte: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/06/Relatorio-2020-acessibilidade.pdf>

apresentação de um extrato mais recente, de 2017 a 2020, no quadro 7.

Quadro 7: Número de matrículas na UFSM

ANO	COTISTAS	NÃO COTISTA
2017	77	16
2018	56	11
2019	69	10
2020	49	5

Fonte: Relatório Anual do Núcleo de Acessibilidade (2020)

Outro dado presente no relatório anual de 2020 revela que muitos dos estudantes se matricularam em mais de um curso ao longo da sua trajetória acadêmica, o que pode significar que um mesmo estudante corresponde a mais de uma matrícula durante o período apresentado.

O acesso à educação superior tem sido ampliado em nível nacional quando nos reportamos ao público-alvo da educação especial, que compreendem por este público pessoas com deficiências (física, visual, auditiva e intelectual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, quando se analisam pequenos extratos tem-se a dimensão de uma realidade que oscila de um ano para outro.

Na UFSM o Núcleo de Acessibilidade (NA) assume o compromisso de:

[...]atender, principalmente, pessoas com Deficiência, Surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Promove ações direcionadas a docentes, técnicos administrativos em educação e discentes que ingressam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visando a garantia do acesso pleno dessas pessoas, buscando eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas e de comunicação.⁸(UFSM, 2020, p.15)

As ações se voltam especificamente para um número considerado pequeno em relação à totalidade de estudantes que compõem as matrículas da Universidade e que considera-se viável um atendimento que corresponda ao que é apontado na citação acima, inclusive com a retomada das discussões sobre CTE que a UFSM vem

⁸ Fonte: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/06/Relatorio-2020-acessibilidade.pdf>

fazendo para a possibilidade de incluir a certificação em situações consideradas graves, como último recurso, quanto à aprendizagem de estudantes com deficiência que comprometam seu percurso na instituição.

Contudo, a atuação dos NA, como o da UFSM, que busca identificar as demandas de acessibilidade e adaptações para o processo de aprendizagem durante a vida acadêmica de estudantes público-alvo da educação especial, ainda enfrenta novos desafios que surgem a cada ano. Dessa forma, metas para eliminação de barreiras que impedem a continuidade do acesso e permanência na graduação são constantemente avaliadas.

Embora os dados divulgados pelo INEP e os dados reunidos da UFSM demonstrem o aumento do número de matrículas, isso não implica que disparidades no tocante a democratização, desigualdade, exclusão e inclusão social não continuem acentuadas.

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da “democratização” da educação superior, como veremos principalmente ao tratarmos dos temas do valor público, da qualidade social e da pertinência. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1226)

As IES e seus espaços acadêmicos oferecem um diferencial nos caminhos da educação inclusiva, quer pela sua perspectiva da construção de política de formação de pessoal, quer pela realização de estudos e pesquisa da experiência acumulada que responda aos interesses das pessoas com deficiência.

Para compreender melhor a citação ilustrada acima direciona-se o olhar aos dilemas que envolvem aprovar e certificar um aluno com a CTE na educação superior. Conforme Dias Sobrinho (2009), a qualidade do ensino tem uma irrecusável dimensão social e pública, sendo correlativo da ideia de educação como um bem público e direito social o dever do Estado de garantir amplas possibilidades de oferta de educação de qualidade a todas as camadas sociais.

Oportunizar discussões sobre a trajetória vivenciada pelas pessoas com

alguma deficiência, suas dificuldades, desafios e conquistas integram o processo social e educacional que precisa ser constantemente revisitado. Para tanto, é necessário também ampliar os investimentos que contribuam de modo efetivo para uma educação inclusiva.

É inegável os avanços relacionados aos fundamentos legais que contemplam a Educação Especial na perspectiva da inclusão, entretanto, cabe ressaltar que a existência de documentos não garante, na prática, a sua efetividade se esses não forem reconhecidos como direitos.

A construção de sistemas educacionais inclusivos que atendam realmente as especificidades de todos os alunos devem estar constantemente em debate nos sistemas de educação superior para avançar nas estratégias adotadas com foco na superação dos pontos positivos já existentes.

A inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior ainda possui um longo caminho para a sua efetivação, como percebemos na oscilação que há quanto ao ingresso desse público. De acordo com Dias Sobrinho (1990, p. 9):

[...] uma coisa é proclamar o direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

Apesar dos avanços das políticas de acesso ao aluno com deficiência nas IES, ainda persiste o grande desafio desse processo.

Uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado. (MOREIRA, 2011, p. 141)

O debate epistemológico com questões envolvendo recursos públicos, acesso, permanência dos estudantes com deficiência na educação básica e superior vem crescendo paulatinamente em seminários e também na produção de conhecimentos em Educação Especial, como afirma Silva (2013, p.59)

os Seminários de Pesquisa em Educação Especial e sua publicização na forma de livros vêm contribuindo significativamente para a área de Educação Especial brasileira, não só por oportunizar o debate e a troca de experiências entre os grupos de pesquisas participantes, mas, principalmente, por possibilitar o aprofundamento do debate teórico-filosófico da área e trazer ao público as questões e os desafios enfrentados pela área.

Contudo, a educação como um todo necessita de mais investimentos para ampliar a oferta de vagas e principalmente atender as diferenças com o respeito e atenção que são devidos.

O desenvolvimento de políticas públicas educacionais representa um avanço e uma conquista, mas é preciso ponderar e admitir que ainda se trata de mudanças pontuais dos direitos. Não basta permanecer com as mesmas ações, há que se desenvolver novas, e redefinir as já existentes, respondendo às necessidades especiais do público nela presente.

2.1.4 Documentos que tratam de Certificação de Terminalidade Específica

Dentre os inúmeros dispositivos legais que foram apresentados anteriormente reuniu-se o que se tem sobre a temática deste estudo: a CTE.

Na busca de garantia de direitos às pessoas com deficiência, pode-se dizer que houve um avanço na legislação educacional, contudo a menção à CTE ainda fica restrita a poucos documentos, principalmente nos pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação.

A seguir, foram elencados alguns documentos que citam a CTE para a próxima discussão:

Quadro 8: Documentos Legais sobre CTE

ANO	DOCUMENTO	CONTEUDO
1996	LDB 9394/96	Estabelece no Inciso II, do art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

2001	Resolução CNE/CEBNº. 2/2001	No Art. 16, faculta às instituições de ensino viabilizar aos alunos com grave deficiência mental ou múltipla a terminalidade específica do ensino fundamental, quando não atingem os objetivos previstos no Inciso I, do art. 32, da LDB.
2001	Parecer nº 17/2001	Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em Avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógicoda escola
2009	Parecer 14/2009 MEC/SEESP/DPEE	Propõe alterar o Inciso II do art. 59 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a expressão sublinhada: “II – terminalidade específica <u>por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal</u> , para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para os superdotados.”
2013	Parecer CNE/CEB nº2/2013	Consulta sobre a possibilidade de aplicação de Terminalidade Específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
2019	Parecer CEE/SC nº 042/19	Estudos de Terminalidade Específica na Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Quanto à CTE, não foi encontrado na legislação algo que fosse voltado especificamente para a educação superior. Foi localizado apenas o Parecer CNE/CEB nº 2/2013 – consulta sobre a possibilidade de aplicação de Terminalidade Específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e uma minuta de Resolução, ainda não aprovada e em processo de

construção com discussões na comunidade acadêmica da UFSM, e que apresentasse no apêndice desta dissertação com a autorização da UFSM (que foi quem a disponibilizou) desde que fosse deixado claro que se trata de um documento em construção. Tal documento não foi adicionado ao quadro acima justamente por não ter sido regulamentado, mas que serviu de importante fonte de dado para referenciar que na atualidade a Instituição tem promovido encontros entre profissionais tendo o tema⁹ como pauta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, que delibera sobre o sistema nacional de educação baseada nos princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988), assegura em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino deverão garantir aos estudantes com necessidades especiais a CTE na educação básica:

I currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
II terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (LDBEN, 1996, p. 21).

A LDBEN deu um norte para a condução da questão quanto à continuidade dos estudos na educação básica, mas não ofereceu mais informações que possam estender a certificação para outro nível de ensino, como o superior, deixando uma lacuna para orientar ações e condução para avanço nos cursos da graduação, ou seja, apenas aponta a existência da possibilidade de ser utilizada para estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, já existe uma movimentação no sentido de viabilizar a possibilidade de terminalidade específica e inclusive adicionar a CTE na educação superior, como demonstram as pesquisas apresentadas na revisão integrativa no subcapítulo 2.2 e no estudo de caso desta pesquisa.

Cabe destacar que para certificar com TE é preciso esgotar todas as possibilidades de aprendizagem o que perpassa por ações que envolvem adaptar conteúdos, flexibilizar o currículo, como sugerido no inciso I do Art. 59 da LDBEN. Importante salientar que tanto adaptações quanto flexibilizações, que são termos distintos, devem envolver um compromisso dos responsáveis para que a

⁹ Até o encerramento da escrita desta dissertação ainda não haviam sido concluídos os trabalhos para regulamentar a CTE na UFSM

aprendizagem não seja afetada negativamente.

O termo flexível indica oposição ao que é fixo, fechado. Assim, no contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo o que implica a busca pela coesão da base curricular comum com a realidade dos estudantes, algo a ser vislumbrado quando se trata de CTE.

A flexibilização deve surgir como apoio ao estudante com necessidades específicas mediante articulação de um componente curricular a ser ministrado, entre o professor e uma comissão¹⁰ formada pela instituição, que o orientará na tomada de decisões: quanto ao conteúdo previsto; qual o atendimento que será dado ao estudante individualmente; se haverá possibilidade de ampliação ou redução da conclusão do curso; e mesmo indicar uma equivalência de componente curricular; dentre outras possibilidades de atendimento que a comissão e o professor juntos considerarem ser pertinentes para o caso específico.

Quanto às adaptações, as características presentes constituem modificações, ajustes nos conteúdos que proporcionem aprendizagens, e dependendo das dificuldades do estudante podem ser de grande porte, com alterações significativas dos conteúdos, e de pequeno porte, algo que não comprometa a dimensão que determinados conteúdos apresentam.

Importante salientar que a flexibilização seja precedida das adaptações com o intuito de contemplar as necessidades reais do estudante.

Quanto à Resolução CNE/CEB Nº. 2/2001, esta institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e no Art. 16, faculta às instituições de ensino viabilizar aos alunos com grave deficiência mental ou múltipla a terminalidade específica do ensino fundamental, quando esses não atingem os objetivos previstos no Inciso I, do Art. 32, da LDB. Tal possibilidade precisa ser discutida, principalmente quanto aos critérios a serem estabelecidos para identificar quem cumpriu, ou não, as exigências para a conclusão dos níveis de ensino. Resta saber se na definição desses critérios haverá uma equipe de profissionais para avaliar o processo e tomar decisões que não gerem um impacto maior na vida do estudante.

Para que a CTE realmente possa ser efetivada para um determinado estudante, é imprescindível que o sistema de ensino responsável por ele possa lhe oferecer

¹⁰ Na UFSM essa comissão é formada por uma equipe multiprofissional organizada pela CAEd.

outras alternativas educacionais, profissionalizantes ou de inserção no mercado de trabalho, sob pena de se ter um grande contingente desses estudantes sem a mínima perspectiva de vida futura profissional e independente.

Já o parecer nº 17/2001 que instituiu as citadas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresenta no item 8 a Terminalidade Específica.

[...] As escolas, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa. [...] É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido. Cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental. (BRASIL, 2001, p. 28).

A responsabilidade recai para a instituição dar o encaminhamento que julgar ser necessário para o estudante com deficiência, o que parece sensato, uma vez que ele é acompanhado (ou deveria ser) por uma equipe de profissionais no espaço que está matriculado.

No Parecer 14/2009 - MEC/SEESP/DPEE consta a indicação para se alterar o Inciso II do Art. 59 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a expressão sublinhada:

II – terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para os superdotados. (BRASIL, 2015, p.193)

A alegação está sustentada na necessidade de se eliminar o Inciso II do Art. 59 da Lei 9.394/96, uma vez que esse é contrário à concepção de sistema educacional inclusivo assumido pelo Brasil.

O projeto de lei apresentado objetiva assegurar terminalidade *específica*, uma certificação de conclusão de escolaridade, **por solicitação do aluno ou de seu responsável legal**, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. No entanto, na justificativa, o relator esclarece que o objetivo é **deixar explícita a dispensa de idade limite** ou da capacidade de aprender para o atendimento educacional especializado e, assim, **garantir o acesso** das pessoas com deficiência mental à escola de acordo com sua capacidade intelectual e sem discriminação pela faixa etária. (BRASIL, 2015, p.195, grifo nosso)

O documento salienta que o projeto de lei reafirma o propósito de manter um sistema paralelo para os estudantes com deficiência intelectual mantendo-os indeterminadamente no AEE, conforme apresentado no texto abaixo:

Portanto, **vem a permitir que estes alunos permaneçam indeterminadamente no atendimento educacional especializado**, entendido como substitutivo à educação regular, segregado, com base na deficiência e sem fluxo nas etapas, modalidades e níveis de ensino. O direito de alunos obterem histórico escolar descritivo de suas habilidades e competências, independente da conclusão do ensino fundamental, médio ou superior, já constitui um fato rotineiro nas escolas, não havendo necessidade de explicitá-lo em Lei. Se o projeto enseja abordar o direito à educação a partir dos 18 anos, não cabe alterar, mas, sim, suprimir a “terminalidade específica” para as pessoas com deficiência prevista no Inciso II da Lei Nº. 9394/96 – LDB. (BRASIL, 2015, p.197, grifo nosso)

Ainda prossegue com a seguinte redação:

No sentido contrário a essa prerrogativa da “terminalidade específica”, o art. 37 da LDB, que trata da educação de jovens e adultos, assegura esta modalidade àqueles que não tiveram acesso à educação ou à continuidade de estudos na idade própria, considerando não há limite da capacidade de aprender. O direito à educação é assegurado e organizado de acordo com a faixa etária, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB Nº. 3/2005, que estabelece indicador de idade/série para a educação infantil e o ensino fundamental, bem como a previsão de 3 (três) anos para o ensino médio. Ampliando a faixa etária do ensino obrigatório e gratuito, a Emenda Constitucional Nº. 59/09, fixou dos 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade para a educação básica, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Destaca-se que a oferta da educação para aqueles que estão fora dessa faixa etária do ensino obrigatório é realizada na modalidade de EJA com o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, devendo os sistemas de ensino organizar proposta pedagógica condizente com os grupos etários e seus interesses. Dessa forma, não se justifica terminalidade

específica com base na deficiência, uma vez que a legislação garante a todas as pessoas a continuidade de estudos na educação de jovens e adultos, bem como, são previstos cursos de extensão pela educação profissional, àqueles que estão fora da faixa etária obrigatória, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade (BRASIL, 2015, p.197).¹¹

A intenção ao se suprimir a CTE vem do entendimento de que sua prática é discriminatória e que tem por base apenas a deficiência, algo que não deve ser apregoada ao ambiente educacional, pois contraria o direito desse público-alvo dar continuidade aos seus estudos de acordo com o que se apresenta na CF/88 e nos inúmeros documentos legais citados no quadro 4 sobre educação inclusiva no Brasil. A CTE não se justificaria para estudantes que extrapolassem a temporalidade fixada (18 anos) no ensino fundamental, uma vez que poderiam ser matriculados na modalidade de EJA. Todavia, tal fundamento incorre na mesma problemática, a de permanência indeterminada, o que seria uma transferência de responsabilização de uma etapa para outra.

Por certo que os sistemas de ensino precisam se organizar para criar estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidades que atendam às especificidades dos alunos e promovam uma participação desses estudantes, permitindo-os avançar o fluxo escolar e, se dentro desse movimento a CTE for vista como inviável, cabe à equipe da instituição educacional decidir, desde que tenha claro que outras ações serão promovidas para que o estudante tenha condições de concluir seus estudos e poder ter uma oportunidade no mercado de trabalho.

Quanto aos Pareceres CNE/CEB nº 2/2013 e CEE/SC nº 042/2019, publicados em um intervalo de aproximadamente seis anos, parecem apresentar uma ambiguidade, pois a discussão de suprimir a CTE no ensino fundamental discutida anteriormente se manifesta contrária, pois no primeiro documento a intenção se volta para sua utilização na educação profissional e no segundo regulamenta a CTE aos estudantes com deficiência intelectual e TEA matriculados na educação básica do estado de Santa Catarina. Tais pareceres discorrem com a mesma intencionalidade, regulamentar a CTE, algo que contradiz toda a exposição do relator na citação anterior.

¹¹Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192

Esses posicionamentos divergentes levam a um acúmulo de dúvidas e geram uma confusão de ideias e ideais na comunidade acadêmica quanto às concepções que um sistema inclusivo nacional deva ser realmente assumido quando tratamos de CTE.

2.1.5 Neoliberalismo e o papel do Estado: impactos das Políticas de Educação Especial no Campo Educacional

Este subtópico tem o objetivo de promover a reflexão sobre o papel do Estado em relação aos impactos presentes no campo educacional quando se volta para a educação especial, especificamente para a escolarização do aluno com deficiência a partir da década de 1990, pois foi a partir desse período que se intensificaram as influências de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, na elaboração dessas políticas e ações do governo brasileiro.

Para tanto, é preciso entender o contexto histórico que permeia a proposição de uma educação inclusiva na rede regular de ensino e que alcança a educação superior, foco da pesquisa.

Antes de iniciar a discussão sobre a educação especial é importante destacar os impactos do neoliberalismo no contexto político, econômico e social e que repercutiram no cenário educacional.

A profunda crise econômica desencadeada após a segunda Guerra Mundial, período em que o mundo passou por longo processo de recessão, levou muitos países a buscarem meios de restabelecer suas economias nacionais recorrendo à iniciativa privada como mecanismos de administração educacional. E no contexto da globalização, desencadeada pela crise capitalista, surge um modelo de ideias neoliberais que implicaram mudanças na escala das organizações econômicas e sociais que,

[...] não se constitui em uma condição singular, mas em um processo multidimensional em que o crescimento dos padrões de interconexão global alcança todos os domínios institucionais - chave da vida social moderna [...] a globalização envolve, necessariamente, organização e exercício de poder social em escala transnacional e intercontinental (GOMES, 2000, p. 58).

O neoliberalismo teve como tese um Estado mínimo que pouco interveio na

dinâmica presente dos agentes econômicos, por exemplo o do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Dessa forma, “o Mercado constitui o melhor e mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, a redução do Estado, do seu tamanho, do seu papel e de suas funções”. (DRAIBE, 1994, p. 89).

Para Anderson (1995, p.22) o neoliberalismo produz um:

[...] movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional.

Ainda, Anderson (1995) afirma que no mundo globalizado o neoliberalismo introduziu mecanismos que alteraram o formato e funcionamento do aparato estatal, os quais deram sustentabilidade às reformas sociais que, nos diferentes países, se estruturaram tendo como direção: descentralização, desconcentração, focalização e privatização.

No campo da educação, Anjos (2019) salienta que se mantém a centralização para decisões que envolvem concepções estratégicas no currículo, material didático, capacitação e condições de trabalho, mas ocorre a descentralização quanto às propostas que permitem participação dos atores sociais na gestão dos sistemas educativos ajustada aos interesses dos grupos dominantes.

Para Peroni (2003), as propostas de descentralização no Brasil, com o intuito de diminuir os gastos públicos, dão-se em um contexto de desregulamentação do Estado para favorecer o livre jogo do mercado e a necessidade de atender às exigências dos organismos multilaterais e, dessa forma, transferir tarefas de responsabilidade do Estado para a iniciativa privada.

A focalização tem como princípio substituir o acesso universal (direitos sociais, bens públicos etc.) por acesso seletivo que permita atender um público específico, identificado como mais necessitado. Dessa forma, o gasto social estaria concentrado nos programas direcionados aos segmentos mais carentes da população. Nesse princípio, organismos multilaterais, principalmente o BM, se apoiam para redirecionar os gastos sociais, sobretudo em termos de qualidade e eficiência diante da situação de desemprego, crise, diminuição de renda de setores mais necessitados. (ANJOS, 2019, p.62)

No Brasil, a influência neoliberal se fez mais presente no governo de Fernando

Henrique Cardoso com maior destaque na educação superior por ser considerada a etapa com caráter mais operacional, voltado ao mundo do trabalho, para atender a formação de mão de obra qualificada, como resposta aos interesses do mercado. Segundo estudos de Lima (2009, p.62) a intenção:

[...] é de afastar cada vez mais o investimento estatal no social trazendo a iniciativa privada para esta responsabilidade. Neste contexto, as universidades são pressionadas a operar transformações diante de um Estado provedor de subsídios e ao mesmo tempo, avaliador e controlador dos interesses hegemônicos da globalização neoliberal.

Privatizar o atendimento aos grupos mais necessitados foi o caminho para concentrar programas direcionados aos segmentos mais carentes da população. Nesse princípio, organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, apoiaram-se para redirecionar os gastos sociais, para atender a vulnerabilidade presente diante da situação de desemprego, crise e diminuição de renda dos setores mais necessitados.

A privatização se dá pela via de transferência ao setor privado da 'propriedade' dos organismos estatais, inclusive os provedores das políticas sociais (saúde, educação, moradia, assistência social, etc.) e/ou de transferência da 'operação e/ou gestão' dos serviços. Nesse caso, primeiro delegando competências ao setor privado, ou mantendo as competências na esfera público estatal, mas submetendo esses organismos a controles de mercado ou que simulem mercados. Isso se mostra coerente com a 'ideia-força' balizadora do ideário neoliberal, segundo a qual [...] o setor público (o Estado) é o responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência e qualidade (FRIGOTTO, 2004, p. 83).

No modelo neoliberal, prioriza-se as privatizações de serviços sociais, inclusive educação, pois são vistos como serviços ineficientes do setor público, enquanto o setor privado supriria as demandas destinadas à população que requer um atendimento mais eficiente. No caso da EE brasileira, a situação não é diferente e segue o mesmo curso da educação geral. Silva (2003, p.91) avalia em seus estudos que,

ao analisar a política educacional brasileira e as pessoas com deficiência o tratamento institucionalizado dessa área, no campo público-privado, atende à lógica da compreensão de que o atendimento privado é melhor para determinadas pessoas com deficiência e também à lógica da transferência para a sociedade civil da responsabilidade dos direitos sociais, essa cada vez mais difundida e amparada pelos governantes.

Conforme Lima (2009, p.63), em linhas gerais, a autora sintetiza que o neoliberalismo tem como teses centrais:

[...] dar maior liberdade ao mercado produtivo, econômico e monetário; negar o papel do Estado como gerenciador do mercado e da capacidade individual do sujeito; enfatizar o individualismo e a concorrência, concebidos como o ponto de partida para que o sujeito supere seus próprios limites e alcance sua plena liberdade e felicidade.

Ainda, sintetiza como se dá a dinâmica numa sociedade:

Sua lógica política, econômica e social tem como base a capacidade do mercado se autorregular; a propriedade privada e a liberdade individual estão vinculadas à necessidade de se proteger o mercado contra as interferências do Estado; e sua minimização realiza-se, sobretudo, quanto a investimentos na economia e em política social e de distribuição de recursos, o que o minimiza para o bem-estar social e o maximiza para as questões do mercado. (LIMA, 2009, p. 63)

No contexto mundial da globalização econômica e amparados pelos ideais neoliberais, ações de organismos multilaterais se intensificaram na década de 1990 no Brasil e buscaram financiamentos para políticas sociais junto ao Banco Mundial para enfrentamento da crise fiscal do Estado, órgão este que recomenda a expansão da rede privada de ensino. Neste momento, percebe-se que a educação passa a ser negociada e tratada como mercadoria.

Silva (2002, p.20) faz uma crítica bastante enfática quanto às estratégias do Banco Mundial na interferência na educação em geral, quando diz que estas:

[...] induzem à exclusão educacional e criam fissuras irreparáveis porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo em uma reforma educacional baseada na racionalidade técnica linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, composta de desigualdades sociais e econômicas, de contradições e de disparidades salariais, fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais.

No plano de descentralização, a incumbência do setor privado seria o de assumir uma fatia, já cobiçada, do setor educacional e intensificar e direcionar a gestão para esferas locais do governo, por conseguinte, direcionaria para as chamadas parcerias público-privado, que ao cabo, contabilizaria vagas nas escolas particulares, incentivando mecanismos concorrenciais, revestidos com um discurso de melhoria na qualidade do ensino e na busca de inovações no campo educacional.

Neste contexto, o Estado passaria a regular e coordenar estratégias e avaliar os resultados.

[...] a avaliação é o meio encontrado pela máquina estatal para racionalizar seus investimentos e justificar a diminuição de sua responsabilidade e compromissos [...] sistemas nacionais de avaliação, como ENEM, SAEB, ENAD, são utilizados pela política neoliberal para monitorar os resultados de forma quantitativa e genérica, além de comparativa, criar competição e reduzir os gastos (LIMA, 2009, p.66)

Assim, o modelo econômico neoliberal e a globalização têm gerado uma situação perversa para as camadas sociais mais frágeis, empobrecidas, por não poder competir no mercado de trabalho com a mesma igualdade de oportunidades, colocando-os numa situação que Libâneo (2003, p.1) descreve que "agrava-se a exclusão social, aumenta a distância social econômica entre os excluídos e dos novos processos de produção e das formas de conhecimento".

Formar pessoas capacitadas e competitivas para a disputa no mercado de trabalho em detrimento da disponibilização de uma educação para a formação humana distancia-se dos anseios presentes na construção das relações sociais que um espaço educacional deveria consolidar entre seus integrantes.

2.1.6 Reflexões acerca dos aspectos sociais e condições estruturais presentes na Educação Especial

No contexto da educação especial, duas expressões muito importantes foram destacadas na tese de Garcia (2004) que são: "inclusão social" e "educação inclusiva". Tais expressões são revestidas de debates calorosos e de muita tensão nas suas discussões, pois envolvem defesas divergentes de políticas de educação especial, desde a forma como são entendidas e defendidas em um cenário de inclusão escolar

de pessoas com deficiência. Para a autora, tais expressões ganharam destaque no plano político-ideológico.

Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas 'minorias' ou 'grupos excluídos' que, numericamente, representam a maior parte da população mundial. É exatamente um diagnóstico de produção de 'exclusão social' que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a 'inclusão social' (GARCIA, 2004, p.12).

Há de se pensar que as consequências sociais que as pessoas com deficiência atravessam estão atreladas a sua participação na dinâmica da sociedade. Nesse sentido, o isolamento corrobora diretamente no não desenvolvimento desses sujeitos, e os diferentes momentos históricos que os definiram como incapazes de aprender e socializar, e que são apresentados na própria literatura. Ele se dá quando o atendimento se concentra em espaços direcionados apenas ao público que apresenta alguma deficiência.

Nas palavras de Garcia (2004), fica claro como se tem cometido equívocos quanto ao reconhecimento de diferenças que posicionam deficiência como característica limitadora,

[...] as características que historicamente foram relacionadas a quadros de deficiências são importantes para se pensar os tipos de necessidades educacionais que estão em jogo, mas também que este é um esforço insuficiente, pois para efetuar essa avaliação é indispensável ter conhecimento de outros elementos que constituem a vida do sujeito. O conjunto das condições que compõem a sua vida é que vai indicar, de maneira mais apropriada, quais as necessidades que devem ser atendidas em seu processo educacional (GARCIA, 2004, p. 5).

Nesta perspectiva, Garcia (2004) traz a reflexão sobre a necessidade de pensar a realidade social por contradição, ou seja, da relação existente entre inclusão e exclusão. Quando se utiliza tais expressões, ou palavras como estas de forma generalizante, limita-se sua capacidade conceitual.

A possibilidade de compreendê-las e superá-las fica comprometida pela opção em generalizar a vida social, sendo que até mesmo esta metodologia de abordar a realidade já é produtora de desigualdades (GARCIA, 2004, p.41)

Exclusão e inclusão não devem ser tratadas como oposição uma da outra, mas como a existência de que uma está condicionada a outra. A concepção de Garcia (2004, p. 31) a respeito do processo de inclusão é:

Não concebo inclusão dentro de parâmetros técnicos, como ação praticada a partir de regras pré-estabelecidas, nem como inserção de alguém em algum lugar, ou como rede de suportes que apoiam um sujeito ou grupo. Trabalho com um entendimento de inclusão como relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão, significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias.

Para exemplificar outro ponto de vista apresenta-se o artigo de Skliar (2006) intitulado “A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro”, com uma reflexão para a questão que envolve processos inclusivos. Para o autor, inclusão envolve tanto mudanças estruturais (currículo, metodologias, ensino), quanto comportamentais (universalização do acesso à escola, mudanças no fazer pedagógico) para conceber a aprendizagem de pessoas com deficiência, que estão muito presentes no dia a dia escolar.

O discurso de inclusão produz efeitos de verdade, na tentativa de promover a democratização da escola e do ensino por parte de representantes legais e agentes educacionais, que enfatizam em sua retórica que a aplicação de práticas inclusivas possibilitaria um processo de aprendizagem mais justo e igualitário.

Skliar (2006) questiona justamente o respeito como tem sido tratada a EE e como se deve combater o que chama de crise de “normalidade”, que decorre da revisão de padrões comportamentais, uma vez que é necessário admitir que se vive com a diversidade e que a escola precisa acreditar no seu próprio discurso de que a sociedade é diversa.

É de pensar que nós, os especialistas em educação especial, estávamos demasiado acostumados a simplificar os problemas identificando a educação especial com suas instituições especiais e a nos referirmos a uma oposição estrita entre paradigmas terapêuticos e clínicos, de um lado, e sociais e antropológicos, de outro. Porém, ao entrar na intimidade das práticas pedagógicas e em seus discursos e representações, fica ainda mais evidente que a educação especial é um campo pedagógico caracterizado pelas flutuações de

representações, uma espécie de vaivém permanente entre aqueles modelos conceituais-clínicos e/ou antropológicos, mas sem uma separação textual. (SKLIAR, 2006, p. 18-19)

As reflexões que Skliar apresenta implicam em mudanças de atitudes, um olhar respeitoso pelo outro, principalmente quando se apela em categorizar, separar, diminuir os sujeitos no conjunto de diferenças humanas.

Categorizar é algo insensato quando se fala em relações humanas. Um estudante com deficiência não deve e nem pode se resumir a um laudo, ou mesmo a uma categoria que o chama de estudante especial, no sentido excludente da palavra. O autor inclusive descreve a fronteira que separa a diversidade humana em normais/anormais. Um exemplo é o fato de pensamentos divergentes serem categorizados como anormais aos olhos de quem é contrariado, algo que certamente deve ser colocado sob suspeita. Aliás, a EE é tratada por alguns, ou por falta de conhecimento ou por ignorância, sob suspeita, justamente por categorizar, padronizar a visão do outro, por isso a obsessão em afirmar o que é “normal” e que Skliar (2006, p.18) coloca como suspeito o fato de vigiar,

[...] cada um dos desvios, descrevendo cada detalhe patológico, cada vestígio de normalidade, suspeitando de toda deficiência e afirmando que algo está errado, que há alguma coisa equivocada no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema etc.

Essa visão equivocada não é útil para a educação em geral, porque se coloca na discussão qualquer pessoa que se diferencia com suas habilidades e deficiências, e que infelizmente ainda está muito viva nas políticas de inclusão.

A representação da anormalidade institucionalizada precisa passar por mudanças significativas de seus modelos conceituais, clínicos e/ou antropológicos. O autor faz o seguinte questionamento para induzir a reflexão: “há, por acaso, alguma coisa que possa ser chamada, pensada e definida como normal? Existe, então, aquilo que deve continuar sendo modelo de normalidade?” (SKLIAR, 2006, p. 18)

A ponderação acerca destes questionamentos parece bastante saudável porque de certa forma estes propiciam a não se fazer julgamentos precipitados, evitar determinadas atitudes, verbalizar equivocadamente, mas principalmente reavaliar a maneira como enxerga-se o outro, o diverso.

A diferença é um sinal do imprevisível e que faz refletir sobre se colocar na

posição do outro, a importância da alteridade, numa perspectiva antropológica. Por exemplo, quando se entra em contato com uma cultura diferente não se deve fazer juízo de valor porque corre-se o risco de perder a oportunidade de aprender com o outro.

Com tantas informações retratadas pela história e seus interlocutores, a questão que envolve o outro sempre foi descrita, e a obsessão de tornar o outro diferente vem de longa data. Atualmente ainda se tem essa obsessão pelo outro, em transformar o outro pelo outro específico, seja por um novo traço, uma marca identitária. Portanto, renovam as “normalidades” identificando e separando novos “estranhos”.

A assunção da ordem, agora, se torna diferenciada da proclamação das sempre renovadas “anormalidades” traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos “estranhos”. ‘Vizinhos’ do lado, completamente familiares e sem nenhum problema, podem, da noite para o dia, se transformar em horrorosos ‘estranhos’, desde que uma nova ordem seja idealizada ‘purificando’ o lugar. (SKLIAR, 2006, p. 22)

A educação especial, assim como a educação em geral, tem focado nos diferentes, o que Skliar chama de diferencialismo, que nada mais é que uma atitude preconceituosa, por categorizar, diminuir, separar identidades do conjunto das diferenças humanas.

Essa crítica reflexiva sobre as construções de facetas da diferença e da inclusão servem como um alerta, de que algo precisa ser reavaliado, pois a sociedade convive com a desigualdade e por hierarquizações sociais. Nesse ponto inclui-se não só a educação especial, como outras diferenças de gênero, raça, sexuais, de classe social, que segregam pessoas, muitas vezes com conotação pejorativa.

Chama-se a atenção para o fato de que o mesmo sistema político, cultural, educativo, nomeou os processos de exclusão e inclusão e os tratam como mecanismos de regulação de uma inclusão excludente. Como afirma Skliar (2006, p.28),

[...] cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão assim, não é mais que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade. E é uma relação de

colonialidade pois continua exercendo o poder de uma lógica bipolar dentro da qual todo o outro, todos os outros, são forçados a existir e subsistir. A inclusão e a exclusão, ao se tratar de duas únicas possibilidades de localização do outro - [...] acabam sendo somente um único lugar- não são senão a perversão da ordem e do exercício de uma lei estéril que tem como finalidade unicamente a congruência.

Assim, cria-se uma representação cruel de identidade “normal” e uma divisão da escola regular e a escola especial, elegendo reféns para o sistema educacional e estabelecer uma tensão entre as diferenças e não a impedir de perpetuar.

Nas palavras de Skliar (2006, p.33), “que não faça metástase, que faça metamorfose” em seus pressupostos, com os mesmos esforços de não nomear “o outro” como sendo “normal/anormal”.

Desse modo, faz-se a seguinte provocação: o que as instituições educacionais têm feito para não repetir erros, e traduzir algumas “diferenças” em “diversidades”? Há um investimento em políticas de ação afirmativa para corrigir ou mesmo compensar membros de grupos sociais atingidos por formas de exclusão social que lhes tiram um tratamento igualitário no acesso de diversas oportunidades? Por certo que a escola deve estar aberta às diferenças o que não significa negar as diferenças, enquanto condição singular de cada pessoa e, sim de analisar os “novos” modos de reconhecimento da diferença. Ações afirmativas podem vir superar os efeitos de um passado de discriminação, de forma a garantir que uma pessoa discriminada, ou grupo discriminado, possa competir com os demais grupos presentes em uma sociedade.

As concepções de Garcia (2004) sobre o conceito de inclusão e exclusão e de Skliar (2006) sobre a importância de promover mudanças educacionais em relação à obsessão que se tem em categorizar as diferenças levam a reflexões sobre o quanto falar de inclusão é falar de mudança cultural, pois a inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula.

Será que se tem falhado no sentido da alteridade, de colocar-se no lugar do outro, reconhecer a existência do outro, do não eu, em um exercício constante e sensível de sair de si mesmo e ir ao encontro do outro?

Compreender o outro é um ato de respeito, por isso é importante entender que a inclusão escolar ultrapassa os muros da escola.

Nesta perspectiva, entende ser necessário que o sistema educacional reavalie seus pressupostos em prol das pessoas com deficiência, e se volte para o trabalho com a diversidade humana.

Uma das funções da escola é a socialização, que significa a adaptação da pessoa ao grupo, por meio da aprendizagem da cultura do grupo e do desenvolvimento da consciência social, como um processo pelo qual a pessoa aprende a conviver com outras pessoas e com as diferenças.

E para tanto, deve-se manter acesos os debates, reflexões e investigação no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A postura política de aceitação das diferenças nunca se fez tão emergente. Conhecimentos técnicos relacionados às pessoas com deficiência que decorrem de dificuldades de aprendizagem, em função das deficiências intelectuais, de síndromes e outras tantas foram e ainda precisam ser trabalhados de modo a atender adequadamente às especificidades dos estudantes.

Historicamente, o mesmo sistema social e escolar que exclui os sujeitos da educação regular passa a incluí-los e atendê-los, considerando o entendimento de que sua capacidade numa perspectiva epistemológica, não é mais reduzida por uma condição biológica.

A educação de pessoas público-alvo da educação especial ainda carrega marcas significativas de exclusão, resultado de uma educação pautada na e para a homogeneidade, tornando-se relevante que a educação em geral avance no acolhimento e desenvolvimento de uma educação inclusiva quando o olhar se volta para essas pessoas.

Nessa perspectiva Rossetto (2009, p.39) defende em sua tese que

[...] para além de qualquer alteração orgânica, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio, que o sujeito, influenciado pelos aspectos vivenciados em sua história, educação e cultura, pode romper com seu determinismo biológico. Os apoios recebidos da família ou de alguém mais próximo no decorrer de sua trajetória de vida, a disposição interna de cada um dos sujeitos e o processo de compensação, foram considerados elementos disparadores para reafirmar a tese de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, conforme lhe sejam proporcionadas oportunidades de desenvolvimento e os recursos adequados ao seu processo de aprendizagem.

Garcia (2015) salienta a discussão da Teoria Histórico-cultural, de Vigotski, sobre o quanto o desenvolvimento cultural na infância tem reflexo em outras fases da vida a ponto de promover uma verdadeira revolução nos princípios da educação

quando a educação se volta para as pessoas com deficiência,

[...] para compreender a formação do psiquismo humano em pessoas com deficiência, é necessário avaliar como o homem se constitui como tal. Esta análise parte do princípio de que, em sua formação, a diferença não se concentra basicamente na deficiência, mas na essência da formação do que é realmente humano. O trabalho é tido como peça fundamental dos afazeres educativos. (GARCIA, 2015, p. 89)

As limitações biológicas em si não devem ser consideradas como impeditivas para o desenvolvimento cognitivo, intelectual. Nesse sentido, Leontiev (2005) afirma que o psiquismo humano se transforma quando relações sociais são estabelecidas considerando também seu contexto social e que todos têm condições de se desenvolverem, independentemente de sua condição biológica.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma intensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta. Que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e 'passam o testemunho' do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 2005, p.285)

É possível considerar que o desenvolvimento humano está intimamente ligado às relações sociais, à cultura, e que características biológicas sozinhas não são responsáveis para delimitar potencialidades dos seres humanos. E na educação, que é um fenômeno social e democrático, seus espaços de ensino abrigam uma pluralidade favorável para o desenvolvimento de todos os seus estudantes.

Vigotski (2012), contrapondo-se à influência médico-psicológica da sua época, foi um grande defensor de que o desenvolvimento da criança é afetado quando há interação com o meio social, independentemente de ter ou não alguma deficiência, pois as possibilidades de aprendizagens são ativas para todos os sujeitos.

Na atualidade, o laudo médico, já não é mais considerado impeditivo de se matricular um estudante com deficiência na escola regular, nem de se avançar nas etapas da educação. A exemplo da publicação de uma Nota Técnica em 23 de janeiro

de 2014 do Ministério da Educação que viabiliza a matrícula do estudante com deficiência na escola regular, e avanço nas etapas da educação. O documento descreve exatamente que:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014, p. 3)

Em relação ao conhecimento, remete-se a Vigotski (2012, p.13) quando ele afirma que “nenhuma teoria é possível se parte apenas das premissas negativas, assim como não é possível que prática educativa alguma seja construída sobre uma base de princípios e definições puramente negativas”. Tais considerações são relevantes, pois ao se levar em conta somente as limitações biológicas, deixa-se de olhar para a possibilidade de desenvolvimento do ser humano em questão, sem desmerecer a sua existência.

[...] é importante que saibamos que, por mais que o indivíduo seja identificado como sujeito com deficiência, ele pode e deve ter a oportunidade de se constituir e se relacionar de outras formas, seguindo outras rotas, tendo acesso a outras possibilidades de desenvolvimento humano, como sujeito histórico que é. Mas, para que isso aconteça, é necessário livrar-nos dessa perspectiva clínica e biológica estabelecida socialmente. (VICTOR; CAMIZÃO, 2017, p. 37)

Importante destacar que assim como todo e qualquer estudante matriculado, independentemente de ter alguma deficiência ou não, precisa ter atenção e acompanhamento pedagógico devidos e mediados pelos profissionais de educação, como destacam Victor e Camizão (2017, p.37),

[...] não negamos que o sujeito com deficiência possua alguns limites biológicos que podem comprometer funções orgânicas, mas é indispensável reafirmar que o foco do desenvolvimento são as possibilidades que ele terá para se desenvolver. Isso é tão óbvio, que,

para os padrões estabelecidos socialmente, até os que são considerados 'normais', se forem privados do convívio social e não terem condições de relacionamento com os seus pares amplamente, certamente terão comprometido o seu desenvolvimento. Por isso, é indispensável que a premissa de que todos, ainda que em condições diferentes, podem desenvolver-se.

Nesse quesito tem-se um referencial inspirador na teoria histórico-cultural, que pode nortear o conhecimento epistemológico na compreensão de que as relações sociais têm um peso considerável no desenvolvimento humano, dada a compreensão de que a criança não nasce dotada das aptidões e habilidades históricas da humanidade.

A ação educacional não deve se submeter ao laudo médico-psicológico, a um diagnóstico, o que não significa que ele não possa colaborar. Trabalha-se com a possibilidade de que todos tenham condições concretas de aprender, ou seja, não é questão de convergir e sim lidar com aquilo que o indivíduo traz como possibilidade para se trabalhar e não aquilo que se nega a ele.

Para Vigotski (2012) não há como separar o biológico do social, pois o biológico pode ser transformado pela cultura, pelo social, o que não significa negar a carga genética, mas não a posicionar como determinante no processo de desenvolvimento humano.

Compactuar com o ideário da teoria histórico-cultural é reconhecer que os significados são produções históricas e sociais, os quais permitem que as experiências individuais e interpessoais possam ser partilhadas com o grupo social mais amplo que o intermédio da socialização entre os sujeitos, que por sua vez, ao serem compartilhados, possibilitam a comunicação e a socialização das experiências individuais e interpessoais. (LEITE, 2017, p. 46)

A inclusão implica em uma mudança cultural que ultrapassa os muros das instituições educacionais.

No próximo subcapítulo propõe-se fazer uma reflexão histórico-cultural acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência na educação superior, que é o nível de ensino objeto desse estudo, contemplando o quanto o desenvolvimento transcende os limites biológicos existentes. A formação humana deve ser enfatizada naquilo que o ser humano poderá "vir a ser" a partir de vivências dentro de um processo educacional, uma vez que a pessoa com deficiência não deve ser compreendida fora

das relações sociais/culturais e materiais.

2.1.7 Um olhar atento para a Educação Superior

O objetivo, neste momento, é contribuir com reflexões acerca da inclusão na educação superior sob o ponto de vista de diversos profissionais que atuam neste nível de ensino.

Martins e Stoltz (2020, p.21), amparados nos estudos de Vigotski, tocam num ponto crucial, de que o caminho do desenvolvimento acontece quando se criam condições que potencializem as aprendizagens,

[...] para Vigotski, a aprendizagem é um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e está relacionada principalmente com as interações sociais. É por meio do aprender que são despertados processos internos do indivíduo que se constroem por meio de relações socioculturais. Não é possível o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas sem o auxílio do outro. Por isso, é central compreender que, para Vigotski, a aprendizagem humana, realizada a partir da interação social, não se confunde com o desenvolvimento, mas abre canais de desenvolvimento.

Tal argumento deve estar presente em qualquer nível de ensino, o que inclui as próprias IES. Vigotski (2010, p.114) afirma que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Portanto, criar obstáculos, não explorar formas de atuação no meio acadêmico, ou mesmo acreditar que o que se tem é suficiente, definitivamente não está na direção da inclusão.

Os docentes da educação superior têm um papel decisivo, pois dentre as atribuições voltadas para o conhecimento científico está a formação para a atuação profissional, e quando se tem estudantes público-alvo da educação especial matriculados em seus componentes curriculares amplia-se a responsabilidade. E como afirmam Roldão; Cicarello Jr; Schwarz (2020, p.41)

Embora a expectativa dos docentes seja a de que os estudantes iniciem a formação universitária bem preparados, dominando uma série de conhecimentos e habilidades que supostamente os permitiria avançar linearmente na aquisição de conhecimentos, essa não parece ser a realidade. Pelo contrário, o que se observa é a ocorrência de dificuldades de integração dos estudantes em relação à vida

acadêmica, que exige deles, de uma hora para outra, uma nova postura: a do trabalho científico.

Destarte, a mediação tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois o estudante chega à universidade sem os conhecimentos necessários e a transição para a dinâmica acadêmica pode levar algum tempo.

Vale enfatizar o que Roldão; Cicarello Jr; Schwarz (2020, p.45) afirmam em relação aos fatores emocionais.

Nesse processo de construção de si, desenvolvimento e ampliação da consciência, Vigotski enfatiza de modo muito especial a importância da relação cognição e emoção, envolvidas de maneira inter-relacionada. Esquecida, portanto, outros teóricos da educação e muitas vezes segregada dos espaços educacionais, a emoção é trazida pela teoria vigotskiana e destacada por alguns estudiosos dessa teoria como parte absolutamente interconectada com a cognição no processo de construção de si e de construção do outro, através da aprendizagem.

Fatores emocionais interferem nos aspectos cognitivos e propor meios e ferramentas que mediam o conhecimento são importantes, pois o olhar deve estar atento para o estudante e não para a deficiência. Para Roldão; Cicarello Jr; Schwarz (2020, p.46) todo “processo de ensino-aprendizagem está fundamentado na conexão entre a cognição e a emoção”.

A especificidade da educação superior requer um atendimento diferenciado, pois os estudantes estão sendo preparados para desafios voltados para o universo do trabalho. Ter uma profissão todos podem ter, mas ser um profissional capaz de oferecer o conhecimento aprendido através de uma prática consciente e consistente revela-se um grande desafio.

No contexto universitário, novos signos são apresentados e podem transformar a cosmovisão dos estudantes, modificando sua forma de se comportar e atuar no mundo. Esses novos signos conduzem o estudante a um patamar de possibilidades maior, agindo como fomentadores da formação de conceitos científicos para gerar desenvolvimento. Nesse sentido, a universidade, por meio do trabalho do professor, tem o papel de transmitir os conhecimentos próprios da carreira escolhida, desafiando e fornecendo os melhores recursos para que os estudantes gradualmente consigam progredir e se desenvolver, tanto na profissão quanto como indivíduos. (ROLDÃO; CICARELLO JR; SCHWARZ, 2020, p.49)

As IES têm no trabalho dos seus professores um compromisso ético de formar profissionais e carregar em sua formação o status quo da instituição, ou seja, no diploma está o registro da instituição que o formou em determinada profissão. São compromissos que fazem das IES corresponsáveis pela formação profissional, razão essa para reverem constantemente seus critérios de avaliação e cobrança, principalmente quando o público-alvo são pessoas com deficiência. Que profissional a instituição quer formar? Quais são os conhecimentos suficientes para ser considerado um profissional? Tais indagações devem fazer parte das discussões entre os integrantes das IES e em suas avaliações é necessário rever periodicamente os pressupostos de cobrança para potencializar aprendizagens significativas e diminuir as barreiras que impedem estudantes com deficiência avançarem as etapas do ensino. De acordo com Roldão; Cicarello Jr; Schwarz (2020, p.50),

o docente deve buscar compreender a fronteira entre aquilo que o estudante já sabe, o que está prestes a desenvolver, e o que ainda está inacessível para se trabalhar. O processo de instrução será infrutífero e gerará frustração e sentimento de fracasso no estudante se o professor insistir em temas que estão muito além do seu nível de compreensão atual.

A mediação perpassa na vida do estudante como meio necessário para se atingir o conhecimento e a colaboração do docente nesse processo é fator preponderante no desenvolvimento da aprendizagem.

Compreende-se que a formação profissional não deve ficar restrita à generalidade, mas precisa também considerar as especificidades dessa atuação profissional e cabe ao professor apresentar diferentes dimensões para que o estudante possa fazer sua escolha.

Muito embora o processo formativo seja generalista, nem tudo dessa generalidade vai ser a escolha que um estudante fará no âmbito da atuação profissional. Essa discussão que envolve uma formação profissional não pode se perder na universidade, uma vez que se trata de um processo de escuta permanente dos professores para elaborar o currículo considerando os diversos conteúdos perpassados para que muitas das escolhas que estudantes fazem sejam conscientes. Outro aspecto importante que vale salientar é o de que programas e políticas públicas que norteiam o trabalho dos docentes nas IES não são suficientes para diminuir as barreiras existentes no acesso e permanência de estudantes com deficiência na

educação superior.

As IES são responsáveis por estabelecer estratégias e conhecimentos necessários para a construção de saberes pelos indivíduos, o que envolve conhecimentos científicos, e a própria formação de profissionais. Para o cumprimento dessas demandas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 define que

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

O crescimento já destacado pelo INEP de ingressos de estudantes com deficiência na educação superior cresce ano após ano, assim como as exigências do mercado de trabalho. Segundo Silva (2016, p.28),

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

Discorda-se quanto ao acesso ser garantido, o que não confere com a realidade social, que se apresenta de forma desigual. Contudo, para os que acessam este nível de ensino deve-se dedicar tempo e esforços permanentes durante o processo formativo.

Quando um docente tem estudantes com deficiência matriculados em seu componente curricular, não há como negar atendimento, tampouco fugir da responsabilidade que permeia a sua formação, o que não configura responsabilidade individual do professor. Pelo contrário, tanto os recursos humanos quanto materiais deverão ser organizados de forma a atender às especificidades que surgem de forma

coletiva, tanto em nível institucional quanto do próprio estudante que deve procurar meios para acessar os conhecimentos.

Conforme Silva (2016, p.78) a IES, representada pelo professor, precisa ter um olhar para os estudantes com deficiência,

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

Potencializar aprendizagens certamente é algo importante em qualquer nível de ensino. Os meios para atender as necessidades e possibilidades de todos mobilizam constante reflexão do professor sobre o que é o ato de ensinar, reconhecendo que o estudante com deficiência tem capacidade de se desenvolver e ter uma formação profissional voltada para o mundo do trabalho e do próprio estudante que se reconheça como ser social capaz de alcançar seus objetivos.

2.2 REVISÃO INTEGRATIVA VOLTADA À CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA

*Não existe imparcialidade.
Todos são orientados por uma base ideológica.
A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?*

(FREIRE, 2018, p.22)

Com o objetivo de reunir mais percepções sobre CTE na educação delineou-se para este capítulo apresentar as pesquisas que foram encontradas sobre essa temática e optou-se por fazer uma revisão integrativa que tem como intuito, conforme Souza (2010, p.102), “proporcionar a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”.

Por intermédio da pesquisa qualitativa foi sistematizada a revisão integrativa, para reunir explicações sobre conceitos pouco explorados envolvendo a CTE na educação superior. O intuito é possibilitar a formulação de novas ideias a partir de

pesquisas já realizadas que apresentaram questões norteadoras sobre a CTE. Com a revisão integrativa foi possível proporcionar mais dados e informações para direcionar apontamentos que podem vir ao encontro de um estudo inicial de projeto voltado à CTE.

Entende-se, em adição, que a revisão integrativa foi importante para aumentar a familiaridade da pesquisadora com o tema da pesquisa, uma vez que há poucas informações a respeito do assunto, como também configurar um modo de aproximação do objeto investigado (CTE) com pesquisas já publicadas que se voltaram para os estudos de processos inclusivos de pessoas público-alvo da educação especial.

Dessa forma, procurou-se abranger por meio do balanço de produções pesquisas que abarcaram a temática com recortes para compor um material teórico voltado à CTE. Embora o foco da pesquisa seja a educação superior, no balanço das produções foram apresentadas também pesquisas sobre CTE desenvolvidas na educação básica, uma vez que, dessa forma, seria possível evidenciar como tem sido tratada tanto na educação básica quanto na educação superior. Vale mencionar que na legislação a CTE consta como sendo voltada para a educação básica.

O balanço de produções que resultou em uma revisão integrativa ampliou as descobertas e promoveu discussões que permeiam a CTE, apresentada com mais profundidade para planejamento de um projeto específico para a CTE.

Para tanto, elencou-se questões determinantes, e que não se esgotam nos tópicos listados a seguir, para tratar do tema que envolve um trabalho coletivo, colaborativo, a muitas mãos, para ofertá-la na educação superior.

Desse modo, para a revisão integrativa, foram listados os seguintes recortes das pesquisas:

- ✓ **Saber do que se trata a certificação de TE, que se mostra desconhecida no meio acadêmico e familiar;**
- ✓ **Clareza da importância de fazer adaptações curriculares para atender estudantes com deficiência;**
- ✓ **Invisibilidade da CTE no meio educacional;**
- ✓ **Existência do momento adequado para utilizar a CTE;**
- ✓ **Insuficiência de documentos específicos de CTE;**
- ✓ **A importância do planejamento e das ações;**

Todas estas questões suscitam mais discussões para elaboração de um projeto político pedagógico voltado à CTE e a revisão integrativa torna-se um meio para explorar o tema com o material que já foi produzido. Sintetiza-se a proposição de gerar novos conhecimentos com o que Botelho, Cunha e Macedo (2011, p.127) asseveram:

Esse método de pesquisa objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema. A revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos. O termo 'integrativa' tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método.

Portanto, a revisão integrativa deve ser uma “metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (SOUZA, 2016, p.147) e, para isso, foi delimitado um quadro, disposto no anexo, contendo seis etapas, que foram aplicadas para cada pesquisa, para explorar o máximo de informações que os pesquisadores apresentaram em seus trabalhos, sendo:

- ✓ Etapa 1 – Seleção do tema e identificação da questão problematizadora;
- ✓ Etapa 2 – Critério de inclusão e exclusão da pesquisa;
- ✓ Etapa 3 – Objetivos da pesquisa selecionados para compor a revisão;
- ✓ Etapa 4 – Categorização do estudo;
- ✓ Etapa 5 - Análise do resultado elencado para o estudo;
- ✓ Etapa 6 – Apresentação da revisão como contribuição para o estudo da CTE.

Na etapa 1, tem-se o tema e a questão problematizadora norteadora como estratégia de integração da proposta de um projeto inicial voltado à CTE, como fonte de dados para incluir nas discussões sobre a temática.

Na etapa 2, foi utilizado como critério de inclusão as publicações entre os anos de 2009 a 2020, com a identificação dos aspectos considerados pertinentes para serem apresentados sobre o tema, e como critério de exclusão, os objetivos específicos que fogem do escopo da discussão pretendida.

Para a etapa 3, consta o objetivo geral e alguns objetivos específicos que foram selecionados da pesquisa para compor a revisão integrativa.

Na etapa 4, foram feitos recortes da análise dos dados da pesquisa de algumas categorias para integrar o estudo sobre CTE. Nesse momento, foram

apresentados dados quantificados, tais como tamanho da amostra e quantidade de participantes, bem como, informações conceituais que embasaram a pesquisa e que se aproximaram com a proposta do estudo para CTE.

Em relação à etapa 5, foram destacadas informações adicionais das pesquisas que se mostraram oportunas para discussões voltados para a CTE.

As etapas de 1 a 5 são referendadas pelos autores das pesquisas e artigos selecionados. Já na etapa 6, coube à pesquisadora apresentar suas considerações como resultado da revisão integrativa guiada pelos achados.

A intenção não consiste em levantar conclusões estatísticas, nem fazer julgamentos de acertos ou erros, mas conjugar revisão integrativa com a pesquisa qualitativa, para ampliar descobertas, gerar novos conhecimentos, e procurar, por meio da metodologia delineada, aproximar-se do objeto pesquisado. Para Botelho, Cunha e Macedo (2011, p.133)

a revisão integrativa da literatura permite ao pesquisador aproximar-se da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre a sua produção científica, de forma que possa conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa.

No quadro a seguir foram reunidas as pesquisas do levantamento de dados nas plataformas BDTD/Capes, e na insuficiência de resultados recorreu-se ao sítio do “Google Acadêmico” que por sua vez redirecionou para artigos publicados em revistas que contemplavam estudo sobre a CTE. Os resultados foram conjugados com as etapas descritas acima para a revisão integrativa.

No quadro 9 são apresentadas as pesquisas e artigos que serviram de base para a revisão integrativa.

Quadro 9 – Levantamento da base de dados de plataformas de pesquisa

Pesquisa	Base	Modalidade pesquisa	Ano da publicação	Título do trabalho	Autor (es)

1	BDTD/ Capes	Dissertação	2009	Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	LIMA, Solange Rodovalho
2	Rev. SMAD	Artigo	2012	Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais.	ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues/ SILVA, Leandro Andrade/ MARTINS, Mirian Teresa de Sá Leitão/ RAMOS, Neide Ana Pereira/ SOUZA, Maria das Graças Gazel/ HIPÓLITO, Rodrigo Leite
3	BDTD/ Capes	Dissertação	2014	O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM	LAVARDA, Eliane Sperandei
4	BDTD/ Capes	Dissertação	2016	Processos de (re) conhecimento do estudante público- alvo a educação especial na ufsm: adaptações curriculares (des) necessárias	SILVA, Mariane Carloto
5	Rev. Cocar	Artigo	2020	Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada?	SANTOS, Flávio Lopes/ BAZILATTO, Alexandre/ MILANEZI, Tamille Correia de Miranda
6	Rev. Educ. Esp. UFSM	Artigo	2020	Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama	OLIVEIRA, Wanessa Moreira de / DELOU, Cristina Maria Carvalho

Fonte: Pesquisadora (2021)

A revisão integrativa neste capítulo foi organizada para reunir elementos que

fossem oportunos para um tema pouco discorrido no meio educacional. Conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011, p.133) pode ser,

um método para o desenvolvimento da revisão da literatura no campo organizacional. Este procedimento foi escolhido por possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, além de permitir a obtenção de informações que possibilitem aos leitores avaliarem a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão.

A seguir, prossegue-se com as discussões:

2.2.1 Saber do que se trata a certificação de TE, que se mostra desconhecida no meio acadêmico e familiar

Inicia-se a discussão pela dissertação de Lima (2009) intitulada “Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares”, que menciona a CTE como uma preocupação e um grande desafio para as escolas municipais. A autora destaca o posicionamento dos familiares que apontam aspectos positivos e negativos na CTE.

O fato de os estudantes prosseguirem com seus estudos e obterem um certificado na sua conclusão para terem oportunidades no mercado de trabalho foi apontado como um fator positivo. Quanto ao aspecto negativo, afirmaram ser uma condição que se diferencia do que se aplica aos demais alunos no processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, acreditam que conflitos podem ser gerados, legitimando a exclusão.

A amostragem da pesquisa envolve o levantamento em 16 escolas, de estudantes com deficiência intelectual matriculados da rede municipal de Uberlândia/MG com um total de 149 familiares, sendo que desse total, 24 aceitaram participar da pesquisa. Percebe-se na leitura o desconhecimento dos pais quanto aos critérios a serem adotados para incluir o estudante com deficiência na TE e avançar as etapas do ensino básico.

Compuseram a amostra os familiares que consentiram em participar da pesquisa, o que totalizou 24 participantes, sendo 17 familiares de alunos do primeiro grupo (1ª a 4ª série) e sete do segundo grupo (5ª a 8ª série). (LIMA, 2009, p.106)

Os participantes não sabiam do que se tratava a CTE e foram informados apenas momentos antes de serem entrevistados, conforme apontado pela pesquisadora.

[...] durante a realização da entrevista, perguntamos aos participantes se eles possuíam conhecimento sobre o assunto e constatamos que realmente, nenhum deles sabia do que se tratava. Diante disso, explicamos-lhes em que consistia a referida proposta, reportando-lhes que essa possibilidade estava prevista em documentos federais que legislavam sobre a Educação Especial. (LIMA, 2009, p.111)

Foi explicado para os pais e responsáveis do que se tratava a CTE, mas apesar de ter previsão legal, a rede municipal de educação não estava emitindo a referida certificação. Feitas as considerações iniciais, todos os presentes aceitaram participar da entrevista. Os resultados apontam que no total de 24 participantes da pesquisa:

oito, ou 1/3 do total, manifestaram aceitar a possibilidade de seus filhos receberem a “terminalidade específica”; [...] a maioria dos familiares (treze ou 54%) manifestou-se contra a possibilidade de o filho receber o certificado de “terminalidade específica”; [...] um número menor de familiares (três ou 12,5%) demonstrou incerteza quanto à possibilidade de o filho receber ou não o certificado de “terminalidade específica. (LIMA, 2009, p.114)

Deve-se considerar que as informações, embora relevantes, compõem um pequeno estrato da população com deficiência matriculados na educação regular o que fragiliza um julgamento sobre a CTE como um instrumento que não atinge seu propósito. Mas tal consideração traz um alerta para mobilizar mais estudos, mais discussões e principalmente um projeto elaborado e acompanhado por todos os profissionais envolvidos. A pesquisadora faz uma crítica do modo como tem sido tratada a CTE e que nos moldes existentes seria apenas um mecanismo de transferência de uma etapa para outra, sem a preocupação com a aprendizagem em si.

Precisamos ter claro que, mesmo se o aluno certificado for para outra modalidade educacional (Educação de Jovens e Adultos ou Educação Profissional), como aponta a proposta da ‘terminalidade específica’ isso não significa nenhuma garantia de sucesso em sua escolarização. Haverá, sim, a transferência das lacunas e

problemas não superados no nível de ensino de onde foi egresso.[...] Além disso, tendo em vista que o alvo da ‘terminalidade específica’ é o aluno que não tem pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, esse certificado não terá nenhuma utilidade, para a inserção dele no mercado de trabalho, principalmente pelo fato de, em nossa sociedade pautada na lógica capitalista de produção, a competição por uma vaga estar cada vez mais acirrada e na qual nem as pessoas com qualificação profissional estão conseguindo trabalho.(LIMA, 2009, p.155)

Os apontamentos colocados nesta pesquisa devem seguir com cautela para que o tratamento dado à CTE seja repensado, mais bem elaborado e executado e não simplesmente extinto ou visto como um modelo de exclusão, ou como descreve Lima (2009, p.155) da forma como tem sido colocada a CTE caminha “na contramão dos sentidos e expectativas dos familiares” e ainda complementa com a seguinte afirmação:

Para além de toda esta análise de contexto, ao analisarmos os sentidos e expectativas das famílias para a escolarização do filho com deficiência intelectual na classe comum da escola regular, constatamos que aspectos como aprendizagem e desenvolvimento, alfabetização e socialização estão entre as razões prioritárias para os filhos frequentarem a escola, entre as principais contribuições da escola na vida do filho e entre as expectativas futuras em relação à escola e em relação à opinião delas sobre a ‘terminalidade específica’ a maioria manifestou não desejar esse certificado para seus filhos, pois acreditavam que ele poderia ser um mecanismo que contribuiria para a discriminação, e queriam que os filhos recebessem o mesmo certificado de conclusão que todos os outros alunos da escola regular recebem. (LIMA, 2009, p.155)

A pesquisa apresentou dois aspectos para a CTE, um positivo e outro negativo. O ponto positivo envolve o avanço das etapas do ensino e o negativo o modo como tem sido apresentada como um mecanismo excludente.

Contudo, a análise quanto aos aspectos levantados na pesquisa acima considera uma dimensão pontual da CTE e que tem sido utilizada na educação básica, ou seja, como último recurso depois de esgotadas as possibilidades para avanço nas etapas de ensino. Tal previsão a inclui na categoria da diferença, que olha o estudante numa perspectiva capacitista, caracterizando a pessoa com deficiência como inferior e incapaz de construir e produzir conhecimento. No entanto, é possível explorar outras possibilidades antes de se chegar à CTE na perspectiva de alerta de que é preciso investir mais nas intervenções pedagógicas para que o estudante com deficiência

possa ter condições de avanço nas etapas do ensino com aprendizagens.

2.2.2 Clareza da importância de fazer Adaptações Curriculares para atender estudantes com deficiência

Para esta questão, a pesquisa pauta-se nas adaptações curriculares voltadas para a educação superior, e é intitulada: “O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM”. Na pesquisa, Lavarda (2014) investiga a inclusão em uma Instituição de Ensino Superior, e ocupa-se das discussões sobre o currículo e as adaptações curriculares, analisando quais ações de permanência são necessárias para que os cursos de graduação desenvolvam o processo de inclusão na Educação Superior. Destaca, ainda, que as adaptações curriculares são necessárias para atender a diversidade de alunos com deficiência, bem como indica a implantação de políticas institucionais que orientem os cursos de graduação quanto às adaptações curriculares e ações que visem a sua permanência na educação superior. Essa questão de ingresso e permanência é de suma importância no universo de inclusão na educação superior, e o estudo da CTE deve ser exaustivamente levado à discussão para que não se incorra no erro de omissão por falta de debates e posicionamentos que acabem por torná-la uma legitimadora da exclusão.

Lavarda (2014) discorre sobre o ingresso do estudante com deficiência na educação superior, mencionando que esses são recepcionados pelo Núcleo de Acessibilidade, que desenvolve todo um trabalho para atender e acompanhar esse estudante. Como afirma Lavarda (2014, p.72) na UFSM são adotadas as seguintes condutas:

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

Dá-se início a um processo de elaboração de ações didático-pedagógicas com o intuito de incluir uma proposta de educação inclusiva para a permanência e conclusão do curso do público-alvo mencionado. Esse é o cenário ideal, mas o relato

da pesquisadora aponta que falhas acontecem na comunicação do ingresso dos estudantes com deficiência para todos os profissionais de educação envolvidos. Aqui são mencionados coordenadores e docentes.

[...] apesar do Núcleo de Acessibilidade realizar esta ação de comunicação aos cursos através de suas coordenações, parece que em algum ponto esta informação é retida ou não repassada aos responsáveis. Isso é um fator que deve ser repensando, pois, como vimos nos casos de comunicação antecipada, é possível que os gestores já possam pensar em planejamentos estratégicos e na construção de espaços realmente inclusivos para esses alunos na Educação Superior, onde se tenha, de fato, além do acesso que lhes foi concedido, a acessibilidade ao curso escolhido. (LAVARDA, 2014, p. 72)

Toda e qualquer informação sobre o ingresso de estudante com deficiência deve ser comunicada e acompanhada pelas coordenações dos cursos em que estão matriculados, que repassam as informações através de reuniões de colegiado, reuniões de departamento ou reuniões individuais, bem como, desenvolvem planejamento de atividades que estejam voltadas para a acessibilidade desses estudantes.

Diante das informações recebidas, os docentes manifestam a preocupação com a aprendizagem e não raras vezes revelam o seu despreparo para lidar com a situação sem comprometer o nível de compreensão dos conteúdos exigidos na graduação, como relatado por Lavarda (2014, p. 76)

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

Nesse momento toca-se em um ponto importante que deve estar muito claro quando se define dar encaminhamento para uma CTE, que trata do envolvimento de todos no processo, com um trabalho colaborativo, o que inclui ações tendo como princípio o que Lavarda (2014, p. 77) menciona:

a própria possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento até a escolha das atividades e recursos que realmente contemplem

esta clientela que recebe em sua sala de aula, quesitos estes que colocam a evidenciam uma perspectiva de inclusão escolar.

Novamente apresenta-se uma situação que ocorre com certa constância nos depoimentos de professores, tanto da educação básica, quanto da educação superior, que envolve o rendimento escolar. Diante das dificuldades que estudantes com deficiência apresentam no decorrer dos componentes curriculares, quando se analisa mais profundamente, percebe-se que nenhuma ação foi mobilizada para mudar tal cenário, mas ainda assim os docentes enfatizam que,

a maior preocupação é com o desempenho dos alunos tanto na academia como após a sua conclusão, ou seja, o professor espera que, em seu grupo de alunos, todos aprendam. Então, quando o acadêmico com deficiência/NEE aprende, o professor acaba aceitando-o melhor, porém, quando aparecem as primeiras necessidades educacionais especiais desse aluno, aparecem as primeiras resistências, ou melhor, as maiores preocupações. (LAVARDA, 2014, p.79)

Ações de permanência são o foco quando se menciona a CTE, pois a compreensão de que deve-se investir na formação dos discentes nos cursos de graduação passa por um movimento maior de incluir os protagonistas no processo, o que implica revisar os pressupostos inclusivos da instituição. O questionamento feito quanto ao protagonismo dos estudantes paira sobre a seguinte condição: onde fica a escuta da diversidade neste momento? É considerada? Ou é simplesmente ignorada?

A pesquisadora menciona um artigo de Rossetto (2008, p. 49-51), com o título, “Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior”, que menciona as adaptações curriculares no processo de inclusão na Educação Superior:

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

A preocupação dos professores com o conhecimento e apropriação de conteúdos, organização do ensino, são premissas essenciais na formação de estudantes com deficiência e para tal, Lavarda (2014, p. 95) enfatiza que

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

Esta dissertação chama a atenção quanto ao entendimento que professores devem ter para ser possível fazer adaptação curricular, com a definição de quais conteúdos devem ser trabalhados. E analisar quais são as possibilidades de se criar alternativas curriculares para aprendizagens que possam ser executadas ao longo da formação acadêmica para que o estudante com deficiência possa ter condições de concluir a graduação dentro do se espera do processo formativo.

Na educação básica, os PCN's apontam possibilidades de fazer as adaptações curriculares e na educação superior os parâmetros adotados partem da própria instituição, que tem relativa autonomia para elaboração de seu plano de ação. O professor que procura e reflete sobre alternativas para adaptar conteúdos encontra no Núcleo de apoio possibilidades de atender o estudante em sua especificidade. Os Núcleos de Acessibilidades (NA) têm um trabalho direcionado para este público, basta que os professores se utilizem dessa alternativa para ajudá-los nesse processo.

As adaptações curriculares contribuem para a formação acadêmica com estratégias de ação respeitando os limites dos alunos. Todavia, para incluir um estudante com deficiência para uma CTE, é preciso ter clareza que antes devem ser esgotadas as intervenções, a exemplo da adaptação curricular apropriada para atender o estudante com deficiência na sua especificidade, sem comprometer sua formação acadêmica, e nessa perspectiva, encontram o suporte no NA.

2.2.3 Invisibilidade da CTE no meio educacional

Mesmo se tratando de um artigo voltado à CTE na educação básica, com o

título “Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada?”, foi considerado relevante incluí-lo nas reflexões, uma vez que este faz menção a documentos oficiais que dizem respeito à CTE, como pareceres e leis. A motivação descrita no artigo foi decorrente de uma demanda judicial que solicitava explicações para a Secretaria de Estado da Educação e o Conselho de Educação a respeito da utilização da CTE para um aluno. O caso em questão envolveu a certificação para avançar um estudante com esquizofrenia alegando que ele não teria condições de frequentar as aulas. A situação em particular suscitou mais estudos que abordavam a CTE e sua relação com a família e com os profissionais da educação no contexto da Educação Especial.

A adição desse estudo na revisão integrativa se deu pelo fato de se considerar as discussões que permeiam o conhecimento que se tem sobre CTE quando aplicada em um contexto que envolvia opiniões divergentes entre familiares e profissionais de educação, já que a fragilidade da aplicação da CTE comprometeu sua utilização e o desconhecimento sobre os caminhos delineados promoveu uma onda de prejulgamentos. Percebe-se, neste estudo específico, que não houve um entendimento consensual sobre o modo de aplicação da CTE no meio educacional. Destaca-se do artigo as divergências de opiniões sobre CTE quanto a sua aplicabilidade.

Para Santos et al. (2020, p.8), a CTE passa despercebida no cotidiano escolar,

[...] a aplicação da Terminalidade Específica, mesmo que previsto em lei, passa a ser esquecida dentro da escola, negando assim os direitos dos estudantes com deficiência, assim como apontou a importância da parceria da família em todo o processo educativo do estudante, o que muitas vezes não é possível ser visto.

E ainda complementa em suas considerações finais que,

A Terminalidade Específica é um recurso que figura na legislação brasileira, mas sem uma redação clara e direcionada. O conceito encontra-se fragmentado e, de forma cronológica, o grupo identificou suas várias formas, que na tentativa talvez de atualizá-lo, o altera e ganha nova forma sempre que é citado, às vezes mais ampliado, em outras mais restrito. Não há uma uniformidade e isso gera interpretações diversas. (SANTOS et al., 2020, p.13)

O fundamento da legislação brasileira que permeia a CTE está presente na avaliação pedagógica diferenciada para alunos com deficiência que apresentam

dificuldades acentuadas de aprendizagem, com histórico escolar de forma descritiva das habilidades e competências atingidas associadas às condutas típicas.

Utiliza-se como parâmetro o que está presente na LDB nº 9394/06 (BRASIL, 2006, p.37) disposto no Art. 59, II que prevê: “a CTE para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. A LDB não deixou claro como deveria ocorrer essa forma de certificação. Contudo, a Resolução nº 02/2001 esclareceu que ela se voltava somente aos alunos com deficiência intelectual grave e deficiência múltipla, mas ainda pairam muitas dúvidas e incertezas acerca da CTE.

Nem a LDB, nem a Resolução nº 2/2001 prescrevem como será essa certificação. Desta forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever de forma clara os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências. Essa recomendação está de acordo com a descentralização das políticas, que transfere para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços. [...] Isso se por um lado, possibilita a cada região a liberdade para construção da proposta em torno da implementação da terminalidade específica, por outro pode levar a caminhos que contrariam os direitos e vontade das pessoas com deficiência intelectual e de suas famílias em relação a essa escolarização (LIMA; MENDES, 2011, p. 197).

A legislação brasileira deu um norte para a condução da questão quanto à continuidade dos estudos na educação básica, mas a busca pela existência de orientações municipais e/ou estaduais ou mesmo no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas sobre a CTE fica a cargo das próprias instituições que devem se pautar pelas recomendações da LDB quanto ao aspecto genérico pontuado.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial, no item reservado sobre a CTE, indicam os componentes que devem ser levados em consideração no momento de determinar a conclusão do Ensino Fundamental:

[...] o teor da referida certificação de escolaridade deve: possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido (BRASIL, 2001, p. 59).

Os encaminhamentos que devem ser seguidos ficam obscuros e, dada a incipiência de informações e a falta de conhecimento mais aprofundado por parte das escolas, essas deixam de utilizar tal possibilidade por receio de abordá-la de forma equivocada.

Não basta apenas certificar, é preciso antes esgotar determinados procedimentos, como adaptações, avaliações diferenciadas, acompanhamento individualizado, dentre outras ações, durante todo o processo. Na educação básica a indicação da CTE é tratada como desfecho final, esgotadas todas as possibilidades.

A fragilidade das concepções e orientações que permeiam a CTE vem da inexistência de regulamentação, e da falta de discussões e projetos que tratem especificamente da CTE. Ainda, Elias et al. (2020, p.14) trazem a seguinte discussão:

A aplicação da Terminalidade Específica, dependendo da motivação, pode ser analisada como forma de benefício para o estudante e para a família, quando de acordo com as muitas tentativas da escola em trabalhar com o estudante, mas interrompida por sua própria limitação. De outra forma, a Terminalidade Específica pode ser abordada como um mecanismo excludente, já que o custo de um estudante que permanece no ambiente escolar por um longo período é maior do que aquele que permanece dentro do tempo planejado. Portanto, é atrativo para o poder público finalizar com o processo custoso de escolarização desse estudante.

Na educação básica, os documentos norteadores são frágeis para orientar possíveis ações e sua utilização ainda gera muitas dúvidas e inferências, mas uma condição que está presente tanto na educação básica quanto na educação superior é a autonomia na sua utilização.

Sabe-se da preocupação durante o processo formativo no âmbito da educação superior e o quanto a aprendizagem deve ser levada em consideração, o que implica prover um olhar atento para o estudante do ingresso na universidade, de forma a garantir a sua permanência até a conclusão dos estudos.

O que foi produzido sobre a CTE até o momento, em termos de normatizações legais, ainda se mostra insuficiente para sua aplicação. Por isso, tem-se insistentemente colocado nesta pesquisa que mais estudos precisam ser desenvolvidos para nortear ações concretas para que não abram tantas lacunas, inseguranças e divergências em torno da certificação. O importante é não fechar a porta para o diálogo sobre o tema, sem entrar no mérito do desinteresse do meio

acadêmico.

Por fim, fica o alerta para um ponto essencial na aplicabilidade da CTE. Se a sua implementação a incluir como categoria da diferença, então a certificação restaria fragilizada e representaria algo negativo na educação superior, assim como a sua utilização focada unicamente para “colocar ou retirar” conteúdos, pois dessa forma ela não olharia para a estrutura da universidade, do projeto de formação constituído, do direcionamento ao indivíduo, portanto, estaria sendo conduzida de forma capacitista. Por outro lado, se a CTE servir como alerta para as possibilidades de se pensar a construção de modelos curriculares, de avaliações, de aprendizagens na formação das diversas áreas, estaria sendo trabalhado um caminho viável.

2.2.4 Existência do momento adequado para utilizar a CTE

Para essa questão propõe-se promover uma reflexão sobre a decisão de quando incluir a CTE para um estudante, o que envolve o trabalho de uma equipe multiprofissional.

Embora o artigo trate especificamente da deficiência mental¹², faz-se necessário incluir outras deficiências que estão presentes nos espaços acadêmicos. O artigo tem como título “Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais”

A decisão da equipe pedagógica de certificar com TE um estudante com deficiência perpassa o processo que envolve a metodologia a ser aplicada, quais conteúdos devem ser ensinados, de que forma será avaliado e, principalmente, o provimento de ações que viabilizem o ensino-aprendizagem.

O avanço no aprendizado de alunos com deficiência mental, em especial o desenvolvimento cognitivo e motor, será facilitado no ensino regular mediante as adaptações curriculares. Através dessas adaptações, sejam elas significativas ou não, de grande ou pequeno porte, pensadas em conjunto (professores, equipe pedagógica e gestores), poderá ser viabilizado o progresso de aprendizagem do aluno. (ELIAS et al. 2012, p.51)

¹² Desde 2004, a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, essa expressão é considerada mais adequada do que deficiência mental. Não é preciso especificar o nível de comprometimento da pessoa (leve, severo etc.)

Vale salientar que fazer adaptações de grande porte (modificações significativas nos conteúdos), implica na compreensão das ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores. Esse movimento exige modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, e outras mais. Essas adaptações podem fragilizar as aprendizagens ou mesmo não explorar o potencial de compreensão dos estudantes com novos conhecimentos. Tal questão tem sido apresentada nas poucas publicações sobre CTE, o que leva a comentários como os que seguem:

Com as adaptações curriculares, ele pode até vir a não aprender todos os conteúdos, principalmente os mais abstratos, [...], mas ele pode, ao longo de sua permanência na escola, ter uma continuidade nos objetivos [...], porém, a descontinuidade das propostas de adaptações curriculares para o deficiente mental pode gerar dificuldades, transformando o aluno deficiente em mais um número na sala de aula, ou seja, não incluído na proposta pedagógica da escola. (ELIAS et al. 2012, p.51)

A intenção que decorre desse excerto num primeiro momento é de negar a CTE por ser uma possibilidade com inúmeras variáveis, contudo,

a terminalidade pensada no contexto educacional vislumbra possibilidades, sonhos e perspectiva. É algo esperado, desejado e de sentimento positivo, porém, nem sempre é esse o fim destinado à certificação, quando recebida, pelos alunos com deficiência mental. Lamentavelmente, essa é uma temática contrária às ideologias propostas. (ELIAS et al. 2012, p.52)

Os autores do artigo enfatizam que a CTE tem sido concebida para estudantes que demonstrem não ter habilidades esperadas para a etapa que está matriculado e citam o direcionamento para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual, o que se mostra segregador.

[...] a inclusão, parece ser de extrema relevância, tendo uma propriedade e intenção inquestionáveis, para o desenvolvimento do educando. Não seria considerada utópica por alguns profissionais se houvesse uma reestruturação maior, compreendida através de capacitações, investimentos, políticas públicas, dentre outros. (ELIAS et al. 2012, p.52)

A premissa da citação corrobora com o fato de que é preciso empreender no

trabalho com diversos profissionais empenhados em atender o estudante com deficiência tendo a preocupação com seu aprendizado.

Logo, o que se espera das práticas educativas inclusivas é que essas visem identificar potencialidades nos estudantes com deficiência fazendo-os avançar nos conhecimentos para que possam ter autonomia para fazer suas próprias escolhas.

2.2.5 Insuficiência de documentos específicos de CTE

Para esta questão foi aberto um leque de discussões, por se perceber o quão são precários os documentos de legitimação da CTE e a inexistência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) envolvendo apenas a CTE, necessário para orientar e direcionar ações de planejamento e execução da certificação.

No balanço de produções, dentre os achados, foi selecionado o artigo que se propõe discutir a CTE no âmbito dos Institutos Federais de Educação, intitulado “Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama”.

O estudo aponta o fato de estudantes com deficiência estarem avançando as etapas de escolaridade com CTE e ingressarem na educação superior, e nos IFs a realidade tem sido preocupante, porque tais estudantes não têm respondido aos padrões estabelecidos para a formação de um curso técnico.

Uma situação que instiga a considerar é o fato da CTE constar na LDB sem que haja um estudo mais aprofundado e compartilhado no meio acadêmico. O artigo de Oliveira e Delou (2020) apresenta a previsão legal da CTE Regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CBE) nº. 17/2001 e pela Resolução CNE/CBE nº. 2/2001.

estudantes que apresentem associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. (BRASIL, 2001, p. 28)

E ainda, na Nota Técnica (NT) nº. 13/20091 (BRASIL, 2015, p.149), emitida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), consta:

a terminalidade específica, a qual não significa certificação de conclusão do ensino fundamental, mas da escolaridade desenvolvida no ensino fundamental, possibilitando o encaminhamento para outras modalidades: a educação de jovens e adultos (primeiro segmento: ensino fundamental) e a educação profissional (qualificação profissional básica).

Tais regulamentos suscitam mais dúvidas sobre a CTE em relação aos encaminhamentos que devem ser dados para avanço nas etapas da educação e continuidade dos estudos. A deficiência mencionada na regulamentação se limita à grave deficiência intelectual ou múltipla (DI/DM) e ainda impede que avance o estudante que não atingiu as competências mínimas exigidas.

A TE impossibilita a progressão do estudante público da Educação Especial (EE), que apresenta grave deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM), para a etapa de escolaridade posterior, considerando que não houve avanço nas competências mínimas estabelecidas na etapa atual, após esgotadas as possibilidades de adaptações. (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p.3)

Diante da vulnerabilidade presente nos documentos oficiais citados, surgem discussões que desqualificam a CTE, colocando-a como uma prática discriminatória e impossibilitando a sua aplicação pela falta de mais informações presentes em seus registros.

Assim, a política educacional brasileira passa a evidenciar dois aspectos que se somam à discussão sobre a TE: a possibilidade de entendimento da TE como uma prática discriminatória de exclusão de estudantes da escola por motivo de deficiência e como uma prática impeditiva de realização de aprendizagens ao longo da vida. Inicialmente, foi previsto que o público da EE que não atingisse os resultados preconizados na LDBEN poderia dar continuidade ao processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental ou médio, por já terem ultrapassado a idade apropriada para conclusão nesta etapa, ou por meio de cursos de qualificação profissional que levassem em consideração a sua capacidade de aprender e não o nível de escolaridade. Em ambos os casos, seria considerado o suporte da EE, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p.4)

O processo educacional é dinâmico e constantemente surgem novos desafios a serem estudados, discutidos e incluídos, e quando se reporta à CTE percebe-se uma estagnação, um engavetamento de normativas que não são atualizadas.

Pouco se fez sobre CTE, e de tempos em tempos, surgem pesquisas que

mencionam a certificação posicionando-a como uma prática excludente e ineficaz.

Oliveira e Delou (2020, p. 5) citam os poucos autores que têm pesquisas sobre CTE e todos, sem exceção, trazem a seguinte problemática:

A inexistência de uma orientação clara sobre a prática da TE, a falta de debates sobre o tema nos espaços de ensino e a ocorrência de poucas discussões nas produções mostram que muitas escolas têm certificado a conclusão da etapa escolar de estudantes público da EE mesmo sem o desenvolvimento mínimo das habilidades e competências requeridas, ora certificando com TE, ora concedendo o certificado de conclusão não diferenciado. Assim, quando concedida, a TE tem representado a certificação de conclusão de uma etapa formativa e não apenas a certificação da escolaridade efetivamente desenvolvida até então.

O estudo de Oliveira e Delou (2020) sobre CTE tem como preocupação abordar como o tema é tratado nos IFs. Dos 38 IFs pesquisados, apenas seis IFs utilizaram a CTE. As autoras descrevem as dificuldades dos estudantes atreladas à deficiência grave (Deficiência Intelectual) e que não demonstraram habilidades e competências mínimas para exercerem as práticas profissionais. Contudo, reconhecem que a CTE considera o desenvolvimento alcançado pelo estudante.

A proposta é louvável, na medida em que considera a necessidade de realizar um planejamento e acompanhamento individualizado do processo educacional do estudante público da EE, registrando e reconhecendo o seu desenvolvimento escolar efetivo. Contudo, conferir certificação de curso técnico e profissional a estudantes que, mesmo com a realização de adaptações razoáveis, não conseguiram desenvolver habilidades e competências mínimas requeridas para o exercício profissional pode implicar outras dificuldades na continuidade do processo educacional do discente e/ou em sua atuação profissional, assim como questões de responsabilidade jurídica frente aos órgãos de reconhecimento profissional. (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p.7-8)

O resultado da investigação realizada pelas autoras no banco de dados que consta nos sites oficiais disponibilizados pelo IFs, especificamente no sítio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-Sic) de cada IF. Oliveira e Delou (2020, p.10) elencaram algumas categorias para análise, mas, para a revisão integrativa foi selecionada a que interessa neste momento: se a CTE é prevista e quais documentos organizam suas ações. As autoras apresentam o seguinte:

Os documentos de 4 IFs (30,7%), dentre os quais estão os três mais antigos (IFRO, 2011; IFMT, 2013; IFPB, 2015; IFBA, 2017), mencionam a TE apenas como garantia legal, reproduzindo o texto da LDBEN sem explicitar uma proposta de ação. A maior parte dos instrumentos analisados não define em quais níveis de ensino a TE pode ser aplicada, apenas 4 (33,3%) indicam que seja a cursos técnicos (integrados, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio) e a cursos de graduação, excluindo apenas a pós-graduação, que, por sua vez, costuma ser regulamentada à parte. (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p.13)

Sendo que,

Todos os documentos dos IFs em análise demarcam a previsão de realização de adaptações curriculares para todos os estudantes público da EE que necessitarem; e a concessão da TE tem o registro desse processo com prerrogativa. (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p.14)

É mencionada uma certificação intermediária para os estudantes que não foram certificados com TE nos IFs, o que seria uma possibilidade diferenciada com tratamento mais individualizado, ou seja,

Aos alunos que não puderem obter o certificado para terminalidade do curso pleiteado, devido a suas limitações, será conferido um certificado de formação intermediária, observando-se Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), emitido pelo MEC em junho de 2012, com edição revisada em abril de 2014 e Classificação Brasileira de Ocupações – CBO – bem como os objetivos atingidos pelo aluno de forma individual, conforme normatizam a Portaria Interministerial nº 5/2014, artigo 4º e também o Decreto nº 3.298/1999, artigo 28, § 2 e 3. (IFF, 2018, p. 34). A certificação intermediária, na Educação Profissional, está amparada no Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas. (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p.18)

Para esses casos mais extremos de graves deficiências as autoras explicam:

[...] o estudante não teria a certificação regular do curso sem ter as competências mínimas para exercer a profissão, de modo a evitar consequências futuras na continuidade dos estudos ou no trabalho, conforme já demarcado, e também não sairia do contexto da Educação Profissional sem nenhuma certificação, como se todo esforço empreendido no processo formativo tivesse sido em vão (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p.18)

Parece ser uma medida paliativa para contornar o fato de concluir um curso sem as competências mínimas exigidas no processo de formação profissional. Porém, medidas paliativas nem sempre são eficazes, podem ocultar problemas maiores, como a ausência do atendimento individualizado de uma equipe multiprofissional para um estudante com deficiência. A falta de um planejamento específico com orientações claras para a CTE pode influenciar nas práticas educativas e conduzir para diversas interpretações em como certificar. Nas palavras de Oliveira e Delou (2020, p. 22) “foi possível constatar que a regulamentação e implementação da TE ainda é uma realidade pouco expressiva e eficaz”.

Contudo, não há dúvidas que existe uma preocupação real com os processos inclusivos nas IES e muitas ações têm sido tomadas nestes espaços, a exemplo da atuação do NA da UFSM, que tem envolvido uma equipe multiprofissional para atender os estudantes público-alvo da educação especial que ingressam na Universidade e auxiliar também os professores que os procuram.

2.2.6 A importância do planejamento dos conteúdos e das ações

A CTE deve ser compreendida como uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem, como uma alternativa para minimizar dificuldades que envolvem aprendizagem, permanência e conclusão das etapas do ensino. Esses aspectos são apresentados na próxima pesquisa, intitulada “Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo a educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias”.

Tanto o planejamento, como as ações são importantes para se pensar a CTE. E a dissertação de Silva (2016) explora alguns pressupostos que envolvem o planejamento de ações estratégicas para avançar estudantes com deficiência que acumulam reprovações e disciplinas em atraso.

A Universidade demonstra a preocupação com a aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados. Para isso, os debates, que envolvem constituir um projeto para CTE, iniciam na matrícula e se estendem até a conclusão dos cursos, ou seja, a possibilidade de mudanças estruturais e aprimoramento no atendimento são requisitos necessários para a continuidade do ensino.

Estar dentro da Universidade não significa que a democratização e direito à educação esteja sendo realizado. Para o processo de inclusão no Ensino Superior, faz-se necessário uma rede de apoio que envolve Políticas Públicas, processos seletivos, qualificação de professores, acompanhamento aos estudantes, infraestrutura adequada para o ingresso e conclusão, materiais pedagógicos. Para tanto, é fundamental saber quem é o estudante ingresso no curso para, assim, poder estabelecer mudanças curriculares e implementar ações e programas que promovam a inclusão dos estudantes. (SILVA, 2016, p.46)

Nesse sentido, a IES, tem um diferencial e que Silva (2016, p.47) enfatiza,

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

Nessa perspectiva que a CTE pode ser invocada, melhorada e incluída no plano de ação com um Projeto Político Pedagógico (PPP) estruturado e voltado para o ensino superior, formando um elo entre o conhecimento e os sujeitos envolvidos. As universidades são espaços que produzem saberes com pensamento científico e especializado em cada área e congregam de forma articulada o conhecimento e a contextualização do que produzem. Conforme Silva (2016, p. 48),

O saber precisa ser discutido, refletido, criticado, repensado não no sentido quantitativo, mas visando diálogos/conexões entre as disciplinas. É preciso aprender a conhecer, ou seja, a separar, unir, analisar, sintetizar, articular e religar da mesma forma em que as disciplinas se diferenciam e ganham autonomia. Considera-se que o estabelecimento das reLigações entre os saberes servirá como incentivador para se pensar a inclusão e o (re) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial.

Trata-se de um movimento coordenado em que estejam pautados interesses comuns de reorganizar o ensino a fim de valorizar o conteúdo proposto para atender as exigências que uma graduação requer, mas que leva em consideração a especificidade que está presente quando se refere ao estudante público-alvo da Educação Especial.

Para tanto, Silva (2016, p.58) aborda a importância de se fazer adaptações curriculares, sendo que

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

Uma vez que haja previsão de cotas para acesso às universidades a mesma previsão deve existir para a permanência e conclusão dos estudos, afinal a lógica é que uma condição, leva a outra.

As políticas de inclusão e de Cotas ampliaram e garantem o acesso aos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, e diante de todo o contexto tecnológico e exigências de formação profissional, torna-se essencial a previsão de adaptações no meio acadêmico para atender as demandas dos estudantes e propiciar a permanência, aprendizagem e conclusão do Ensino Superior. (SILVA, 2016, p. 59)

Ainda a autora reforça que:

Sendo um espaço de formação e estudos, a Universidade precisa ter um olhar para os estudantes, a sensibilidade em perceber suas dificuldades, suas formas de responder o que lhe é exigido, formas de relacionar-se com os outros e com os saberes das áreas, o (re) conhecimento dos estudantes. Quando o processo de construção não ocorre, é preciso repensar e reinventar suas estruturas, tanto nos aspectos de adaptações curriculares, quanto nas habilidades e competências exigidas nos cursos. (SILVA, 2016, p. 78)

Portanto, na universidade a CTE pode ser prevista como uma alternativa para que os estudantes possam avançar nas disciplinas e concluir a graduação com a devida atenção de professores, coordenadores de curso e demais setores da universidade, que conforme Silva (2016, p. 80) menciona as possibilidades dos caminhos que poderão ser seguidos relacionado à adaptações curriculares e apoios pedagógicos anteriores à utilização da CTE com os estudantes com deficiência.

A sua importância não está apenas na certificação, mas na percepção dos gestores e do professor em avaliar as habilidades e competência

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

Como descrito anteriormente, a CTE já se apresenta nos IFs, e na UFSM ainda figura no campo das discussões. Resta estender e direcionar as ações de forma mais clara para atender ao que realmente se propõe, qual seja, o avanço do estudante durante o ensino sem comprometer a aprendizagem durante o processo formativo.

Vale mencionar o que Silva (2016, p. 86) afirma ser uma possibilidade a ser considerada:

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

A autonomia de que gozam as IES e o fato de que a CTE deva ser tratada de forma diferenciada na educação superior são dois aspectos salutares. Isso porque envolve uma formação específica que tem em seu propósito o exercício futuro da atividade profissional. A CTE requer um acompanhamento documentado, enseja avaliações e pareceres dos professores confirmando que o estudante cursou as disciplinas, e exige a informação dos critérios adotados para flexibilização do currículo e demais ações que se fazem necessárias para sua correta certificação.

Retoma-se que a determinação da Terminalidade Específica será cumprida depois de avaliações contínuas sobre o processo de

aprendizagem e estudada de curso para curso, levando em consideração as necessidades dos estudantes, e as peculiaridades das disciplinas. Nos casos em que a Terminalidade Específica é possível de aplicação, entende-se que seja realizada por uma comissão colegiada, ou seja, são os docentes do curso de graduação em questão que poderão decidir sobre quais ou qual componente curricular será para efeito de conclusão do curso sem prejuízo ao exercício profissional seja substituído em detrimento daquele que em virtude de deficiência não seja de possível realização. (SILVA, 2016, p.86)

Para exemplificar uma medida tomada pela UFSM em relação a CTE, Silva (2016, p.87) apresenta uma situação prática que a Universidade adotou e que se considera válido trazer para discussão:

uma estudante da própria UFSM em que consultado o MEC, foi possível que fizesse uma substituição de uma disciplina, que em decorrência de sua deficiência não conseguiria cursar com qualidade e aprendido. A partir das consultas ao MEC e aprovação do colegiado do curso houve uma substituição de uma disciplina da grade curricular do curso. As alterações realizadas pautaram-se no que prevê no artigo 53 da LDBEN, quando consta que no exercício da autonomia as Universidades podem prescrever os currículos de seus cursos. No caso dessa estudante, em conformidade com o Regimento Interno da UFSM e com Colegiado do curso, foi possível realizar esta alteração/troca de disciplina.

A alteração da disciplina teve como intuito atender uma especificidade que a estudante demandava para aquele momento e a percepção dos professores e coordenação foram determinantes para conclusão de um componente curricular que repercutiu diretamente na vida acadêmica da jovem, evitando possíveis consequências, como reprovações de disciplinas e até mesmo a evasão. A mudança do componente curricular não caracterizou CTE, mas caso houvesse um PPP já elaborado, as ações teriam um embasamento legal e norteador para outras intervenções. Para Silva (2016, p.88):

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

critérios para que não sejam causa das dificuldades para o estudante.

Certamente que se trata de um grande desafio e não se pode negar as dificuldades, mas as IES têm condições de regulamentar a CTE para atender um número crescente de estudantes com deficiência que ingressam nas universidades. A defesa de Silva (2016, p. 88-89) fica clara quanto à necessidade de ter disponível uma regulamentação que respalde a CTE.

A Terminalidade Específica, para ser seguida e compreendida, precisa estar inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFSM, no Projeto Político dos Cursos (PPC), no Regimento Geral e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), já que esses documentos se constituem documentos oficiais da Universidade. Diferentes modos de olhar os estudantes são pré-requisitos para identificação da validade da Terminalidade Específica como mediadora na aquisição de conhecimentos, habilidades, orientações ao meio profissional, mudando o foco da ênfase nas disciplinas para a multidimensionalidade humana. O saber disciplinar na Universidade é desafiado pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas transdisciplinares, abrangendo a complexidade, promovendo a religação dos saberes e o (re) conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial como sujeitos com identidades.

Por fim, enfatiza-se a questão que nomeou este tópico, da necessidade de um planejamento dos conteúdos e de ações que envolvam aspectos ligados a permanência de estudantes público-alvo da educação especial na educação superior. Reitera-se a importância do trabalho colaborativo, de uma equipe multiprofissional com o propósito de atender as especificidades que surgem nos Núcleos de Acessibilidade tanto dos estudantes quanto de professores.

2.2.7 Considerações da revisão integrativa para estudos voltados para CTE

As contribuições aqui dispostas estão longe de esgotar o que seria importante para certificar ou não um estudante com deficiência com TE. Contudo, considera-se que as questões levantadas fazem parte de uma discussão mais ampla para problematizar a CTE na educação superior. Diz respeito da autonomia da universidade quanto à produção de saberes, ações administrativas e legais que estão amparadas pela LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996, p.19) que:

assegura em seu artigo 53, como autonomia das Universidades, dentre outras: [...] II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; [...]. V- elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes [...].

A questão que envolve a autonomia das IES remete a muitas possibilidades já existentes e que foram mencionadas anteriormente, a exemplo da flexibilização do currículo ou outras ações que direcionem para uma CTE. Porém, há muito por discutir e decidir quanto ao conjunto de condições curriculares a serem postas nas universidades e que poderia afetar a formação universitária com a possibilidade de supressão, substituição de componentes curriculares, adicionado ao que seria ou não cabível dentro da dimensão que envolve a autonomia das IES.

A tomada de decisão que se volta para uma CTE envolve um fator preponderante, a sua legitimidade a nível institucional e não individual de um docente, pois está atrelada a diplomação e com ela a exigência de uma carga horária para a formação universitária com determinados componentes curriculares para cada curso.

Ainda, foram apresentadas diversas discussões sobre possíveis adaptações curriculares no meio acadêmico como forma de atender as especificidades que o crescente número de estudantes com deficiência que ingressam na educação superior requer, como resultado de políticas públicas e programas de cotas das IES. Procurou-se enfatizar também a urgência de se (re)pensar estratégias de ações que interfiram diretamente na permanência e conclusão na graduação sem que houvesse prejuízo na qualidade da produção do conhecimento durante o processo formativo voltado para o mundo do trabalho.

Ainda, foram examinados pontos positivos e negativos que estudos voltados para a CTE identificaram, seja na concepção de avanço e permanência nos diversos níveis de ensino relatados por profissionais de educação, seja pelas dúvidas geradas pelo desconhecimento das ações que abarcam a CTE na visão dos familiares, que assim como os docentes, consideram importantes elucidar na prática os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A escolha do tema, do problema de cada pesquisa levantada, teve como premissa congregar conhecimentos já produzidos com conhecimentos ainda por construir. A intencionalidade foi impulsionar discussões que se tornem ações que envolvam a CTE, mas com a preocupação premente com a aprendizagem nas IES.

A existência de regulamentação da CTE na educação básica não se estende à

educação superior, pois diferente do que se apresenta para aquele nível de ensino no que diz respeito aos pareceres descritivos exigidos, ainda não foram definidos critérios a serem adotados a nível superior, o que pode implicar uma diplomação diferenciada dos demais estudantes, o que certamente necessita de mais estudos para sua viabilização.

Nesta revisão integrativa pontuou-se o que pode ser o caminho definidor de discussões de acordo com o embasamento teórico apresentado, contudo, a autonomia para decidir qual direção seguir, cabe exclusivamente a cada IES. Importante enfatizar que ações que possam ter os direitos preservados de permanência e conclusão dos estudos na educação superior devem estar em constante discussão entre seus integrantes.

Por fim, inspirados em Silva (2016, p.153) quando apresenta sua categoria “algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações”, deve-se considerar que a universidade é responsável por estabelecer estratégias e conhecimentos que são necessários para a construção de saberes pelos indivíduos.

A criação de conhecimento científico, a formação de profissionais, a troca de informações e o convívio social consistem na principal motivação da existência das IES. Portanto, que esse ‘algo a mais’ esteja sempre presente no meio acadêmico.

3.PERCURSO METODOLÓGICO

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria.

(FREIRE, 1993, p. 10)

A epígrafe de Paulo Freire traz uma reflexão sobre o quanto a educação precisa se ressignificar, e para fazer sentido tanto empenho e dedicação é preciso tornar realidade o que se debate, o que se apresenta como reflexão, e esse processo depende dos que estão diretamente envolvidos.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico que foi caracterizado como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A abordagem qualitativa foi utilizada por considerar, nas palavras de Gatti e André (2011, p.30) que ela “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Ainda para as autoras,

nessa abordagem, o observador não pretende comprovar teorias nem fazer ‘grandes’ generalizações. Busca, antes, compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis com base em sustentação teórica e sua plausibilidade (GATTI; ANDRÉ, 2011, p.32).

Por isso, o tratamento dos dados coletados são imprescindíveis para a pesquisa. Em uma pesquisa qualitativa o ambiente é uma fonte direta de geração de dados, pois lida-se com os sujeitos que tiveram experiência com o problema (ou objeto) pesquisado.

O uso de métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2011, p.34).

Dessa maneira, a área de educação e especificamente a educação especial necessitam de uma reflexão em seus contextos histórico-social, político e humano.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta pesquisa qualitativa destaca-se o estudo de caso para abordar o tema voltado à CTE para retratar a realidade presente no contexto da UFSM a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la. Para Lüdke e André (2018, p.21)

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

Para tanto, a pesquisa envolveu uma fase exploratória para localizar nos participantes mais informações que levasse a compreender a CTE a partir da problemática levantada, ou seja, o entendimento que se tem sobre a certificação no contexto da UFSM, para então tornar disponível todos os dados levantados. No primeiro momento foram aplicados os questionários e feita a leitura atenta das respostas. Na sequência, foi analisado um documento (em fase de discussão) na Universidade referente a uma Minuta de Resolução, ainda não aprovado pela comunidade acadêmica da UFSM, que envolve os elementos que poderiam regular a CTE para estudantes público-alvo da EE. Por fim, incluiu-se a entrevista de uma professora que demonstrou conhecimento sobre a CTE por meio do questionário aplicado aos docentes.

O estudo de caso veio ao encontro do interesse em se ampliar o conhecimento do objeto estudado visando compreender o processo que permeia a CTE no contexto específico da UFSM

a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas [...] e retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a

complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. (LÜDKÉ E ANDRÉ, 2018, p.21-22)

O estudo de caso constituiu-se em uma importante contribuição para o desenvolvimento científico da temática, o que permitiu uma visão com mais profundidade sobre elementos que envolvem a CTE durante o processo formativo de estudantes público-alvo da educação especial.

3.3 UNIVERSO DA PESQUISA

Os dados apresentados no estudo de caso tiveram o intuito de retratar uma unidade em ação, a UFSM. Para tanto, delimitou-se uma inter-relação investigativa como base epistemológica para tratar do tema que envolve CTE na educação superior, foco da pesquisa. Seguiu-se algumas etapas para se chegar ao propósito investigativo de conhecer mais sobre a CTE no contexto da educação superior, ou seja, partiu-se de um contexto maior que envolve a UFSM como campo de investigação, mais precisamente a Coordenadoria de Assuntos Educacionais – CAEd, setor que recepcionou a pesquisa e deu aceite para coletar informações referentes aos programas e ações inclusivas¹³. Estes últimos correspondem a um conjunto de ações que incluem: acompanhamento, atendimento pedagógico, orientações aos estudantes e docentes, avaliações diferenciadas e outras ações voltadas para os estudantes público-alvo da educação especial¹⁴.

3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O questionário possibilitou saber mais sobre a percepção de alguns docentes e coordenadores de curso e de uma representante do CAEd que se prontificaram a colaborar com a pesquisa.

Ao acompanhar a devolutiva dos questionários, sobressaíram as respostas de

¹³ Segundo a UFSM, suas ações inclusivas “têm como foco a aprendizagem e a conclusão de curso dos estudantes da UFSM, visando contribuir para o enfrentamento de dificuldades no contexto universitário e o melhor aproveitamento acadêmico”.

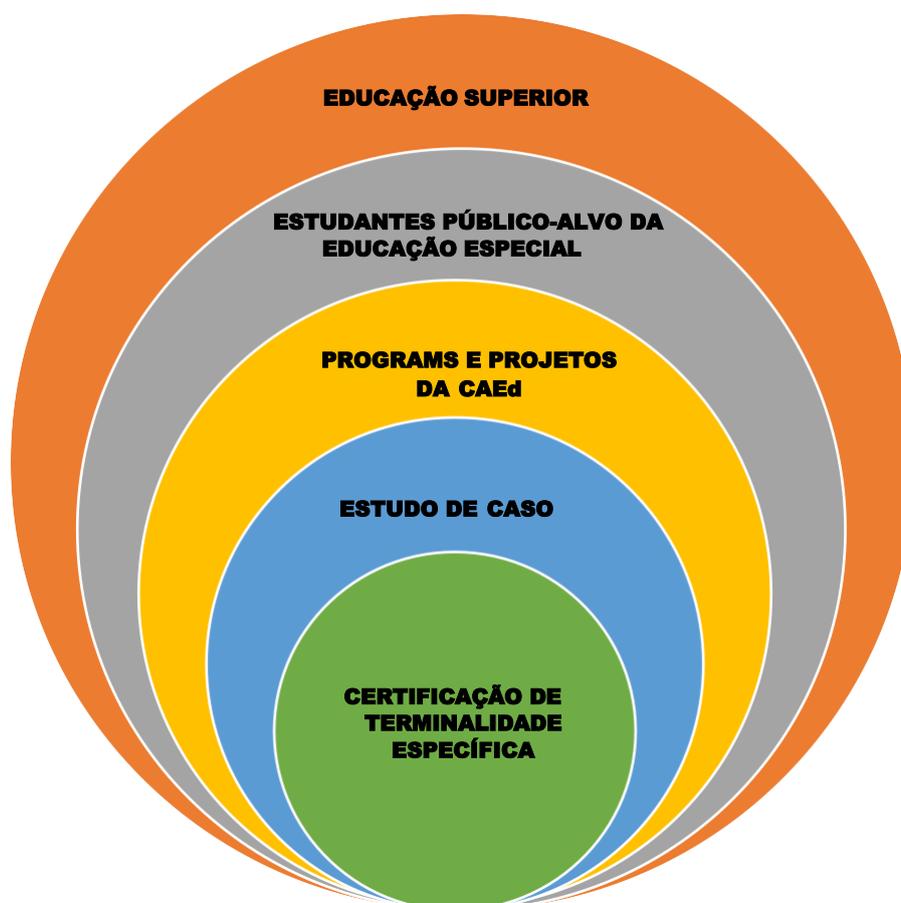
Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/sobre-o-nucleo/>

¹⁴ O “público-alvo da educação especial corresponde a estudantes com deficiência (natureza física, mental, intelectual ou sensorial), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, sugerido pelo CAEd da UFSM, pois compreende os estudantes matriculados da Universidade.

uma professora que afirmou ter planejado e executado TE com alguns estudantes público-alvo da educação especial. Foi feito contato com a professora que aceitou compartilhar sua experiência. Foi marcado um encontro pela Plataforma do *Meet* e assim foi possível obter mais informações sobre como seu deu o planejamento para a utilização de uma suposta TE para estudantes da graduação anunciada.

O objeto de estudo desta pesquisa volta-se para a CTE na educação superior. Portanto, foi estabelecida, como descrito anteriormente, uma inter-relação investigativa para se compreender como se dá o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial na UFSM a partir de ações previstas em programas e projetos conduzidos pela CAEd, bem como, a análise do estudo de caso de acordo com dados coletados da pesquisa para identificar os conhecimentos que os sujeitos da pesquisa têm sobre CTE, conforme representação na figura 1 abaixo.

Figura 1 – Inter-relação investigativa



Fonte: Pesquisadora (2021)

Foi possível saber mais da CTE na educação superior a partir do momento em que os estudantes público-alvo da educação especial são atendidos pela CAEd na UFSM. A colaboração dos participantes da pesquisa (coordenadores de área e docentes) junto com a colaboração da CAEd adicionaram mais entendimentos ao objeto de estudo: a CTE na educação superior.

Desse modo, construiu-se uma matriz epistemológica, conforme figura 2, para conduzir a pesquisa amparados nas principais informações coletadas

Figura 2 – Matriz epistemológica



Fonte: Pesquisadora (2021)

Os elementos expressos na matriz epistemológica resultam da apresentação das Políticas públicas e marcos regulatórios da educação especial; como base teórica a Teoria Histórico-cultural (THC) para respaldar o entendimento de que os humanos são constituídos para além dos aspectos biológicos, como seres sociais, bem como, toda uma revisão de literatura com a contribuição de autores que apresentam aspectos políticos e sociais sobre a educação especial na perspectiva inclusiva; o balanço de produções que tenham como temática a CTE, com elementos que conduzam à certificação, para compor uma revisão integrativa; a escolha da UFSM

como campo da pesquisa com breve histórico de projetos e ações voltadas para estudantes público-alvo da educação especial para compor um estudo de caso tendo como análises: aplicação de questionários, estudo do documento que envolve uma Minuta de Resolução¹⁵ e entrevista com uma professora da graduação; e finalmente a apresentação dos resultados.

Como anteriormente citado, o instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário, para permitir investigar com o rigor científico que se espera de uma pesquisa, mas com um olhar sensível e detalhista para o próprio campo de investigação.

Na visão de Fonseca (2002), é imprescindível conhecer a compreensão dos envolvidos acerca de suas práticas, e no caso do estudo em questão, saber mais sobre a opinião dos profissionais de educação sobre CTE para acrescentar mais informações à bibliografia utilizada em relação aos processos inclusivos na educação superior.

Segundo Fonseca (2002), o questionário deve apresentar uma organização na obtenção de informações para facilitar a análise e tabulação das repostas. As perguntas devem ser claras e objetivas para evitar erros de interpretação, contudo não devem ser indutivas. As questões podem ser abertas, quando o entrevistado discorre sobre seu ponto de vista e, fechadas ou objetivas, quando há opções de repostas.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido:

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Na pesquisa, o balanço de produções, o aporte teórico sobre a importância dos processos educacionais que envolvem pessoas público-alvo da educação especial, e os levantamentos através da coleta de dados, são importantes, pois o intuito é proporcionar dados e informações para o pesquisador com o tema da pesquisa, e não levantar conclusões estatísticas, tampouco fazer julgamentos de

¹⁵ ⁴Minuta ainda em discussão no meio acadêmico da UFSM que regula a inserção de adequações e flexibilizações curriculares às necessidades educacionais de estudantes e integra no documento a CTE

acertos ou erros, afinal a intenção está, por meio da metodologia delineada, aproximar-se do objeto pesquisado, uma vez que se tem poucas informações a respeito do assunto.

Diante da escassez de resultados os questionários foram elaborados com a utilização da ferramenta do *Google Formulário* com perguntas abertas e fechadas, direcionados especificamente para uma representante da CAEd, coordenadores de área, e docentes que trabalham ou mesmo trabalharam em algum momento com estudantes público-alvo da educação especial.

As perguntas elaboradas para a Universidade envolvida na pesquisa foram no sentido de contemplar questões sobre a atuação profissional com estudantes público-alvo da educação especial; políticas públicas e políticas institucionais norteadoras dos processos inclusivos da IES; caminhos adotados pela CAEd para atendimento e acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial matriculados; os conhecimentos sobre a CTE; encaminhamentos de ações inclusivas voltadas para os estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas IES; tendo como campo a UFSM.

A CAEd¹⁶ foi a ponte principal de acesso às informações e direcionamentos dos questionários, pois possui dados relevantes sobre os estudantes que estão

¹⁶ Informações sobre a CAEd: “As ações direcionadas à aprendizagem são antigas na Universidade Federal de Santa Maria: “O serviço de atendimento ao estudante existe desde 1970, como antigo Serviço de Orientação Educacional (SOE) – vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e, posteriormente, como órgão suplementar do Centro de Educação. Com o tempo, foi reformulado, passando a denominar-se, em 1995, Serviço de Orientação Educacional, Psicopedagógica e Profissional do Ensino Superior e, em 1998, Ânima – Núcleo de Apoio ao Estudante (POZOBON et al., 2008). Em 2016, com a criação da Coordenadoria de Ações Educacionais, o serviço de atendimento ao estudante passa a ser realizado institucionalmente pela CAEd, que agrega, ainda, as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade (criado em 2008) e pelo Núcleo de Ações Afirmativas (com ações vigentes desde 2007, mas oficialmente como Núcleo 2021, os atendimentos psicológicos passaram a ser desenvolvidos e geridos pela CAED, saindo do setor de Apoio à Aprendizagem ao qual pertenciam desde a sua origem. Atualmente, o Apoio à Aprendizagem da CAEd-UFSM tem como foco a aprendizagem e a conclusão de curso dos estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, visando contribuir para o enfrentamento de dificuldades no contexto universitário e o melhor aproveitamento acadêmico. Trabalha com orientações e discussões de questões pertinentes ao processo educativo, como forma de sugerir possibilidades de superação na Universidade e que são o foco do atendimento (público-alvo da educação especial), ainda, presta acompanhamento e desenvolve programas e projetos. O setor detém também, informações sobre a quantidade de estudantes e condução de ações que são desenvolvidas para favorecer a permanência e aprendizagens dos estudantes. A CAEd tem significativa representatividade na condução de ações, sendo responsável pela aplicação das questões que envolvem as políticas públicas que norteiam a estrutura da instituição acerca da educação especial. Atualmente, o Apoio à Aprendizagem da CAEd-

matriculados na Universidade e que são o foco do atendimento (público-alvo da educação especial), ainda, presta acompanhamento e desenvolve programas e projetos. O setor detém também, informações sobre a quantidade de estudantes e condução de ações que são desenvolvidas para favorecer a permanência e aprendizagens dos estudantes. A CAEd tem significativa representatividade na condução de ações, sendo responsável pela aplicação das questões que envolvem as políticas públicas que norteiam a estrutura da instituição acerca da educação especial.

Com os coordenadores de área e docentes os questionamentos foram construídos no sentido de verificar a utilização de metodologias e recursos diferenciados no atendimento de pessoas público-alvo da educação especial por ela citados, bem como, discussões sobre quais são os seus conhecimentos sobre a CTE e opinião pessoal quanto a sua aplicabilidade.

A inclusão da UFSM como campo investigativo foi devido à descoberta de um documento, no período em que a pesquisa estava em produção durante a busca de pesquisas correlatas em bancos de dados, de uma minuta de Resolução¹⁷ que tem como proposta regular a inserção de adequações e flexibilizações curriculares com menção à CTE, e que é apresentada com mais detalhes no próximo capítulo. Essa minuta de Resolução já foi referida em uma dissertação no ano de 2016 que tinha como tema adaptação curricular com a inserção do estudo sobre CTE na UFSM, e que foi identificada na revisão integrativa, fato que leva a inferir que os debates perduram há anos acerca da temática. Entende-se também que a Universidade apresenta uma trajetória na formação de recursos humanos para atuar na Educação Especial, a exemplo as ações da CAEd desde 1970 e que consta no sítio da

UFSM tem como foco a aprendizagem e a conclusão de curso dos estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, visando contribuir para o enfrentamento de dificuldades no contexto universitário e o melhor aproveitamento acadêmico. Trabalha com orientações e discussões de questões pertinentes ao processo educativo, como forma de sugerir possibilidades de superação das dificuldades encontradas, contribuir para que os estudantes aproveitem ao máximo suas potencialidades e favorecer os processos de ensino, aprendizagem e educação continuada. Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/sobre-o-nucleo/>

¹⁷ Título da Ementa: “Regula a inserção de adequações e flexibilizações curriculares às necessidades educacionais de estudantes”. Este documento ainda não foi aprovado pelas instâncias superiores da UFSM, mas tem mobilizado discussões que envolvem a CTE.

Universidade, e reforçada pela vasta produção acadêmica voltada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que foi consultada para compor o aporte teórico.

Com toda a estrutura do projeto de pesquisa montada e com as devidas orientações encaminhamos ao Comitê de Ética (CEP), a pesquisa foi aprovada para a continuidade com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 38359420.6.0000.5366 e número do Parecer: 4.822.453. Vale mencionar que foi aberto um subcapítulo para descrever os percalços da pesquisadora em dar continuidade a esta investigação durante uma pandemia, o que demandou algumas consultas para aprovar o projeto.

Após aprovação do CEP da UFSM, fez-se o primeiro contato com uma professora do curso de Educação Especial que direcionou para a CAEd, que por sua vez, solicitou documentos relacionados à pesquisa, como o Projeto aprovado pelo Comitê de Ética (CEP), a aprovação do CEP, a justificativa da solicitação do campo de pesquisa, e a carta de apresentação da orientadora. Logo após encaminhados todos os documentos, foi obtido retorno favorável com a anuência da Universidade para dar continuidade e disponibilizar os questionários.

A CAEd não só respondeu o questionário como enviou por e-mail um levantamento dos cursos com estudantes público-alvo da educação especial matriculados para serem encaminhados questionários para docentes e coordenadores de área. Adicionou-se no apêndice a listagem desse levantamento nos diversos campi da UFSM no ano de 2021.

Foram enviados os questionários para cada departamento dos referidos cursos mencionados e obteve-se um retorno com o total de 18 respostas, sendo uma da CAEd, três de coordenadores de área e 14 docentes.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados dos questionários, foi utilizada uma abordagem inspirada em Bardin (2016) e Franco (2012). As autoras convergem na definição da análise de conteúdo como um método para analisar mensagens, comunicações ou, de forma mais ampla, a linguagem. Pressupõe-se, dessa maneira, um diálogo permanente entre as teorias utilizadas e o método, de modo a entrelaçar os objetivos do pesquisador durante todo o processo. Os pressupostos metodológicos envolvem uma concepção sobre a linguagem vista de forma crítica, sendo

[...] uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2012, p. 14).

Para Bardin (2016, p. 38), há de se considerar a

[...] técnica das comunicações, para refletir sobre o que foi dito nas entrevistas e questionários. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

De posse dos questionários, realizou-se a transcrição, iniciada por uma leitura atenta das respostas, para em um segundo momento determinar quais seriam as categorias e subcategorias do estudo.

De acordo com Franco (2012, p. 54), esta etapa

[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.

Para organização e tratamento dos resultados, foram listadas três categorias a partir dos dados coletados, orientados neste momento por Bardin (2011, p. 147) que afirma ser a análise por “categorização uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos”.

Desta forma, as informações foram tratadas em consonância com que Bardin (2011, p. 125) destaca em uma cronologia, sendo: “pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Com os questionários respondidos sistematizou-se para a pré-análise a leitura minuciosa de todas as respostas fazendo uma correlação com os objetivos da pesquisa, o problema levantado, de forma a criar condições de obter recortes dos apontamentos fidedignamente.

Quanto à exploração do material, organizou-se as ideias para ser possível ter um panorama inicial para então elencar as categorias. O tratamento dos dados foi possível para estabelecer três categorias e subcategorias com a preocupação de articular os entendimentos que envolvem a CTE na educação superior. Para a

inferência, o tratamento foi no sentido de apresentar as considerações que mais se repetiram. Já a interpretação consistiu no desfecho final da pesquisa depois de seguida toda a cronologia de análise citada por Bardin (2011).

As categorias são apresentadas detalhadamente, sendo que: a primeira dela denomina-se: **elementos norteadores de inclusão** tendo como subcategorias: políticas que norteiam ações inclusivas; número de estudantes matriculados nas instituições envolvidas; ações inclusivas; formação continuada para os profissionais atuantes na UFSM.

Como segunda categoria: **atuação profissional com estudantes com deficiência**, dividida em três subcategorias: a atuação enquanto¹⁸ coordenador e docente; ações práticas quanto à metodologia e recursos utilizados nos cursos superiores.

E na terceira categoria: **entendimentos sobre CTE**, dividida em duas subcategorias, sendo: compreensão de CTE e possibilidade de inclusão da CTE nos cursos da educação superior.

Abaixo, foram sintetizados no quadro 10, as categorias e subcategorias:

Quadro 10: Sistematização das categorias de análises e subcategorias

CATEGORIA 1	Elementos norteadores de inclusão	políticas que norteiam ações inclusivas
		número de estudantes matriculados
		ações inclusivas
		formação continuada para os profissionais atuantes nas IES
CATEGORIA 2	Atuação profissional com estudantes com deficiência	atuação enquanto coordenador, docente
		ações práticas quanto à metodologia e recursos para estudantes com deficiência utilizados nos cursos superiores
CATEGORIA 3	Entendimentos sobre CTE	compreensões de CTE
		possibilidade de inclusão da CTE na educação superior

Fonte: Pesquisadora (2021)

Para disponibilizar os *links* de acesso aos questionários foram cumpridas algumas exigências do Comitê de Ética para depois encaminhá-los aos profissionais

¹⁸ O termo “enquanto” é uma referência de tempo e foi utilizada no sentido de corresponder ao período em que tiveram (passado) ou tem (presente) o estudante matriculado no curso.

envolvidos. A pedido do CEP¹⁹, disponibilizou-se na íntegra o TCLE na primeira página, com a concordância dos participantes, para depois seguirem para a segunda página, onde as perguntas se concentravam. Para a finalização, outra exigência do CEP²⁰ foi estabelecida para posterior cumprimento.

Foram elaborados três questionários: um voltado para um representante da Pró-reitoria de ensino, e neste caso foi destinado a uma integrante da CAEd que possui acesso às informações e aos dados sobre estudantes público-alvo da educação especial matriculados na UFSM; um outro questionário voltado para coordenadores de área (curso); e um terceiro questionário encaminhado aos docentes que tiveram ou tinham, durante a realização da pesquisa, estudantes com deficiência matriculados em seus componentes curriculares. No início do questionário formulou-se algumas perguntas que foram reproduzidas nos três questionários que tratam de dados de identificação dos participantes.

Nos achados da pesquisa pode-se entender que a CTE tem sido pouco discutida no meio acadêmico por não haver diretrizes em nível nacional que a inclua na educação superior, o que explica o desconhecimento de muitos docentes sobre o assunto. Explora-se essa questão a partir da compreensão de que a CTE é tratada como um direito legal aos estudantes com necessidades educacionais especiais, embora o tema apresente inúmeros conceitos assistencialistas e caritativos e que devem ser superados. Para melhor elucidar essas questões, apresenta-se o excerto do documento do MEC/SEESP:

Talvez uma das maiores dificuldades para todos que transitam na área da Educação Especial, inclusive para praticar a terminalidade específica, é saber que hoje não existem espaços específicos disponíveis em todas as localidades do país para acolher essa população mais comprometida e não capacitada para atividades produtivas. Isto espelha a realidade de nossas estruturas sociais que ainda não reconheceram plenamente a existência dessa demanda. Isso tem como resultado três vias:

- a permanência dessas pessoas em suas casas em tempo integral, sozinhas ou prejudicando o acesso ao trabalho/estudo de algum

¹⁹ Descrição que consta no parecer de aprovação do CEP, como condição obrigatória: Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 4.347.640 e 4.392.353. A pesquisadora encaminhou os links ativos para os formulários representantes da Pró-reitoria, coordenadores de área e docentes. Todos os formulários apresentam na primeira página apenas o TCLE, devidamente instruído, e acesso ao questionário após aceite de participação.

²⁰ Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

- membro da família;
- a reafirmação de que são doentes, já que relegam essa função às estruturas médicas (centros de convivência ou hospitais-dia);
- negando a terminalidade específica mantendo-os no sistema escolar indefinidamente. (BRASIL, 2002b, p.45)

Este documento, publicado em 2002, pontua algumas situações sobre a CTE e são mencionadas no capítulo introdutório que diz respeito à temporalidade dos estudantes referenciados que já não ficam tanto tempo na educação básica e avançam as etapas, mesmo sem alcançar as aprendizagens em comparação aos demais alunos tidos como “normais”. Contudo, a realidade que permeia a CTE ainda parece conferir a problemática levantada no documento (BRASIL, 2002b).

Iacono (2004, p. 117) finaliza com o seguinte comentário sobre a realidade retratada na época em que o documento foi publicado, mas que na pesquisa ainda há muito por explicitar durante a análise com os dados coletados.

[...] a realidade de nossas estruturas educacionais ainda não reconhecerem a existência desses alunos quando nega-lhes a terminalidade específica e os mantém no sistema escolar indefinidamente. Ora, em nossa sociedade tão pródiga em produzir pessoas com deficiências, a maioria desses alunos com maiores comprometimentos, tem estado alijada de qualquer atendimento educacional, mas quando a ele tem acesso, nele permanece durante toda a idade adulta e muitos deles, inclusive até o início da velhice. Talvez este seja o motivo pelo qual se recomende a terminalidade específica, pois se não houver esta possibilidade legal, até quando haveria vagas nas escolas onde esses alunos estudam?

Na atualidade, o desconhecimento sobre CTE por parte dos profissionais de educação compõe a justificativa para investir na temática, assim como tantas problemáticas já levantadas até esta página da dissertação.

O balanço de produções que resultou em uma revisão integrativa ampliou as descobertas e promoveu discussões que permeiam a CTE, apresentada com mais profundidade no capítulo 2.

A revisão integrativa baseou-se nas etapas seguidas no artigo produzido por Almeida; Reis; Gomboeff; André (2020, p. 3-4) para sua produção, sendo adotadas as seguintes etapas:

A **primeira etapa** consistiu na ‘identificação do tema e seleção do problema de pesquisa; [...] Na **segunda etapa**, foi necessário

estabelecer critérios de inclusão e exclusão de dados; [...] O processo de 'identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados' – **terceira etapa** – exigiu a leitura criteriosa dos resumos para verificar a adequação ao critério de inclusão e a organização de uma tabela com os pré-selecionados para a revisão integrativa; [...] A **quarta etapa**, de categorização dos estudos selecionados, teve por objetivo estabelecer uma matriz de análise para extrair as informações das produções selecionadas; Na **quinta etapa**, análise e interpretação dos resultados; [...] Apresentação da revisão/síntese do conhecimento constitui a **sexta e última etapa** que incide na descrição de todas as fases percorridas pelo pesquisador e na apresentação dos principais resultados obtidos aqui apresentados.

A revisão integrativa proporcionou a ampliação de estudos que se mostraram pertinentes e necessários nas discussões que envolvem a CTE.

Ao se examinar o percurso metodológico desta pesquisa percebe-se que é imperativo que se implementem ações voltadas ao público-alvo da educação especial quanto à permanência e conclusão de estudos na educação superior e isso demanda dos profissionais esforços constantes em buscar soluções para favorecer o processo formativo. Também é possível entender que debates nos meios acadêmicos nunca se esgotam, há sempre algo por fazer ou melhorar no atendimento destes estudantes, o que implica em um trabalho colaborativo dos profissionais envolvidos.

Desse modo, para contextualizar algumas ações institucionais adicionou-se um breve histórico da UFSM como forma de apresentar o que vem sendo delineado na instituição de educação superior.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

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

(FREIRE, 1996, p. 29)

A reflexão de Freire (1996) permite considerar que a pesquisa é dinâmica, no que diz respeito à inconclusão do objeto de estudo, ela não se esgota (a CTE na educação superior), e isso deve conscientizar os pesquisadores desse inacabamento com vistas a buscar dados por meio da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, de forma a possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos necessários à produção de conteúdo que venham ao encontro do objeto investigado, compatíveis com o que se tem na contemporaneidade.

Diante disso, a seguir será apresentada a análise dos dados desta pesquisa, inicialmente por um breve histórico do campo de pesquisa, a UFSM.

4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA UFSM E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Fundada em 1960, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi a primeira universidade federal criada no interior, fora de uma capital brasileira. Está sediada em Santa Maria /RS no bairro Camobi, na Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho, onde acontece a maior parte de suas atividades acadêmicas e administrativas. Possui, ainda, três campi fora de sede: um em Frederico Westphalen, um em Palmeira das Missões e outro em Cachoeira do Sul.

Além dos campi, a atual estrutura é composta por doze Unidades Universitárias: Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Colégio Politécnico, Centro de Tecnologia, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Espaço Multidisciplinar da UFSM em Silveira Martins, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

No ensino presencial, a Universidade oferece 131 cursos/habilitações de graduação, sendo 11 cursos superiores de tecnologia, 37 de licenciatura plena e 83 de bacharelado. Além disso, a instituição oferta 106 cursos de pós-graduação, sendo 34 de doutorado, 59 de mestrado, 12 de especialização e um programa de pós-doutorado. Na educação básica e técnica, são 24 cursos técnicos pós-médios, 4 técnicos para ensino médio, um curso de ensino médio e um curso de educação infantil²¹.

O corpo discente é constituído por aproximadamente 30 mil estudantes, sendo 27 mil na modalidade presencial e 3 mil na modalidade de ensino a distância. O quadro de pessoal conta com cerca de 5 mil servidores. Destes, 2,2 mil são docentes e 2,8 mil são técnico-administrativos em educação.²²

A Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), subunidade administrativa vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, que desenvolve ações de apoio junto ao público da UFSM, recebeu a pesquisa na instituição. O trabalho da CAEd visa, de modo geral, o acesso, a permanência, a promoção da aprendizagem, a acessibilidade e as ações afirmativas. Estrutura-se a partir do Observatório de Ações de Inclusão e de três subdivisões: Acessibilidade, Apoio à Aprendizagem e Ações Afirmativas Sociais, Étnico Raciais e Indígenas.

Para o ingresso e atendimento de estudantes com deficiência o Núcleo de Ações Afirmativas adota os seguintes procedimentos:

1.A Subcomissão de Acessibilidade da Comissão de Ingresso Acadêmico envia à CAEd/Acessibilidade a listagem de candidatos deferidos e entrevistas. 2.CAEd/Acessibilidade encaminha memorando às Coordenações de Curso informando o ingresso dos estudantes cotistas especificando a deficiência. 3.A CAEd/Acessibilidade entra em contato com os estudantes ingressantes no semestre letivo vigente, para agendamento de entrevista inicial. 4.Os estudantes são recebidos pela equipe da CAEd/Acessibilidade para um contato inicial. Nessa entrevista são apontadas as necessidades em sala de aula, suportes pedagógicos, Atendimento Educacional Especializado (AEE), outros. 5. Caso necessário, a CAEd/Acessibilidade encaminha novo memorando às Coordenações de Curso, informando sobre as adaptações necessárias.²³

²¹ Dados informados de 21.11.2019

²² Fonte: <https://www.ufsm.br/institucional/>

²³ Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-aprendizagem/>

Para obter mais informações a pesquisadora foi direcionada à Subdivisão de Acessibilidade que é um setor vinculado à CAEd e tem como principal objetivo oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da Universidade Federal de Santa Maria.

Na atualidade, a UFSM tem matriculados um total de 323 alunos com deficiência em situação regular.

O Núcleo tem ações voltadas para alunos e servidores que apresentam ou estão em contato com a realidade das necessidades educacionais especiais, tais como: Transtorno do Espectro Autista, Altas habilidades/superdotação, surdez, e outras deficiências.

Principais competências da Acessibilidade da UFSM:

- Orientação para adequação frente as barreiras: pedagógicas, edificações, urbanísticas, transporte, informação e comunicação;
- Orientações a comunidade universitária a tecnologias e equipamentos especializados indicados às necessidades educacionais especiais;
- Esclarecimentos em relação à legislação brasileira referente às necessidades educacionais especiais;
- Assessoria à comunidade universitária nas questões que envolvem acessibilidade.²⁴

O setor de Acessibilidade articula ações com outros setores de competência dentro da instituição para adotar as normas legais de acessibilidade a fim de dar condições de permanência aos estudantes, tendo como práticas adotadas:

- disponibilização de intérprete/tradutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para estudantes e docentes surdos;
- adequação de material em Braille para estudantes cegos;
- empréstimos de tecnologias assistivas, tais como: computador com leitor de telas, ampliador eletrônico portátil e gravador de voz;
- acompanhamento semanal e individualizado de estudante;
- monitores para alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais;
- reuniões com docentes e coordenações de curso para discussão de casos e apresentação de estratégias/sugestões para o trabalho com os alunos com deficiência;
- promoção de cursos e eventos para estudantes, servidores e comunidade em geral.²⁵

²⁴ Fonte <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/sobre/>

²⁵ Fonte <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/sobre/>

Atualmente, a CAEd conta com uma equipe multiprofissional com especialistas de diversas atuações, como: Técnicos em Assuntos Educacionais, Projeto Redes de Aprendizagem, Professoras do Magistério Superior, Professoras da Educação Especial, Psicólogas, Fonoaudiólogas, Tradutores Intérprete de Libras, Assistentes em Administração, Secretária Executiva, Médicos Psiquiatras. Ainda conta com uma Comissão de Saúde Mental, com Observatório de Inclusão, com um departamento para Acessibilidade, um departamento de apoio à aprendizagem, um departamento de Ações Afirmativas.

Quanto às políticas públicas²⁶ norteadoras da UFSM, são citados: o Decreto nº 3.298/99 – que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções. Ainda disponibilizam as Legislações Federais sobre Inclusão e Acessibilidade e Legislação Municipal com as Leis instituídas para a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Santa Maria/RS.

Outras ações voltadas ao público-alvo da educação especial são projetos de apoio à aprendizagem desenvolvidos pelo Núcleo de Acessibilidade, tais como: Prevenção de dificuldades e promoção da aprendizagem e saúde mental no espaço universitário que tem por objetivo:

[...] favorecer a compreensão de questões/fatores que interferem na aprendizagem e permanência na universidade, buscando contribuir para a compreensão de aspectos de cunho pessoal, emocional e pedagógico, assim como, para o crescimento pessoal e profissional dos participantes; propiciar espaços de interação social, valorizando a estratégia de grupos; ampliar a participação da comunidade externa nas ações desenvolvidas pela UFSM; incentivar o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais informativos e de orientação que possam contribuir com o público participante. Visando ao alcance destes objetivos, os eventos organizados a partir deste projeto abrangem temáticas distintas, principalmente quanto à educação, saúde mental, relações inter e intrapessoais, mercado de trabalho/profissão, autonomia, desenvolvimento e desempenho acadêmico, organização de estudos, gestão do tempo²⁷

Na UFSM existem muitas outras ações que são desenvolvidas na CAEd com o intuito de proporcionar um atendimento pautado na inclusão, tendo como foco a aprendizagem e a conclusão de curso dos estudantes da universidade para contribuir

²⁶ Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/2019/11/11/legislacao/>

²⁷ Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/projetos/>

no enfrentamento de dificuldades no contexto universitário e o melhor aproveitamento acadêmico.

4.2 PERCALÇOS DA PESQUISA EM MEIO A UMA PANDEMIA

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais.
(FREIRE, 2007, p. 30-31)

A epígrafe de Freire (2007) que abre a escrita deste subcapítulo foi oportuna para o enfrentamento dos desafios que surgiram ao longo desta pesquisa. Os percalços despontados “quase” se transformaram em outra dissertação. O objetivo não será de se ater a detalhes, tampouco transformar esse texto em um drama dissertativo, mas relatar dados que envolveram o percurso da pesquisa com um tema que desencadeia inúmeras discussões, primeiro por desconhecimento, segundo por ser considerado um tema polêmico, terceiro que vive-se um momento de pandemia e as dificuldades logísticas e materiais se intensificaram.

Inicialmente foi esboçado um projeto sobre a CTE tendo como campo uma universidade localizada na Região Sul do Brasil, que prontamente deu devolutiva positiva para a coleta dos dados, e uma outra universidade localizada fora das fronteiras do Brasil, na América do Sul. Por uma questão ética, não foi citada a instituição porque novas pesquisas poderão surgir e o intuito não é criar uma situação de mal-estar, mas contar que durante a estruturação de um projeto de pesquisa deve-se ter em mente que situações inesperadas podem acontecer, e desta forma o correto é fazer uma adaptação do planejamento inicial.

Esse entendimento reforça a ideia de que um projeto de pesquisa deve ter flexibilidade na sua consecução, pois em muitos momentos independe de o pesquisador determinar ou mesmo percorrer os caminhos delineados.

Com a estrutura do projeto montada, foi submetido ao Comitê de Ética (CEP) e obteve-se a aprovação para se iniciar a coleta dos dados na universidade da Região Sul do Brasil e em outra universidade internacional. Naquele momento, foram inúmeros contatos, e-mails, consultas a diversos departamentos institucionais, telefonemas internacionais e sempre direcionados para possíveis responsáveis a recepcionar a

pesquisa. Na universidade da Região Sul do Brasil o retorno foi imediato, mas na segunda universidade, a resposta não foi exatamente como havia sido idealizada. Houve a preocupação de traduzir para o idioma local a pesquisa aprovada pelo CEP e produzir um texto explicando o contexto dos processos inclusivos no Brasil descrevendo como a CTE se apresenta na legislação federal brasileira.

Entender os processos inclusivos na instituição estrangeira seria uma fonte importante se a CTE, ou algo que se assemelha ao objeto de estudo, fosse utilizada em outro país da América do Sul. Infelizmente, nas inúmeras consultas nas plataformas de pesquisas²⁸, não foi possível identificar algo que se aproximasse com a pesquisa em questão. Foram encontradas informações sobre ingresso de estudantes com deficiência, mas não dados sobre permanência, conclusão e evasão. Dada a insistência, houve a negativa para coletar dados, com a justificativa de que diante de um cenário pandêmico a universidade estava atravessando momentos de tensão, concentrando esforços na adequação à nova realidade imposta. Foram apresentadas justificativas para o não aceite da pesquisa, a exemplo, aulas remotas que sobrecarregavam os professores com atividades e planejamentos de aulas. Além disso, tratar de um tema identificado como polêmico poderia adicionar uma discussão densa, sendo vista como inoportuna para o momento. A pesquisa é de natureza dinâmica, não pode parar, e a alternativa foi, diante da situação desfavorável, prosseguir com a coleta de dados em IES somente do Brasil, com a preocupação de selecionar uma universidade que tivesse estudos e atendimentos voltados para o público-alvo da educação especial.

Foi feito contato com duas universidades também da Região Sul do Brasil, mas só foi possível efetivar a pesquisa na UFSM, que se prontificou a ajudar e trouxe um dado importante a pesquisa, a retomada da discussão de uma minuta produzida em 2007, que de tempos em tempos resgatam os debates. Esse documento apresenta a CTE como possibilidade a ser inserida na Universidade, seguindo um rito de troca de percepções e realidades para depois de esgotadas as discussões definir sobre a viabilidade de ser ou não legitimada para os estudantes que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem na trajetória acadêmica. Na sequência das discussões seguem os trâmites legais que devem ser percorridos pelas instâncias superiores da

²⁸ Outras fontes de pesquisa: Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO), Seminários Internacionais, e no sítio da própria Universidade com a leitura de trabalhos produzidos pelos acadêmicos.

instituição para tornar a CTE uma realidade.

Com a decisão acordada com a orientadora e coorientadora sobre o campo da pesquisa, modificou-se o projeto inicial para novamente submeter para a apreciação do Comitê de Ética para obter aprovação da coleta dos dados, desta vez com a UFSM. A outra IES contatada não manifestou interesse na pesquisa e não concedeu autorização para a coleta dos dados.

Um novo percalço surgiu nesse íterim, qual seja, encontrar dados, informações, pesquisas correlatas, IES que tivessem discussões sobre CTE em seus espaços e que pudessem subsidiar todo um aporte teórico para compor a pesquisa. A insuficiência de informações tornou necessária a inserção de um capítulo com o balanço de produções encontrados para compor uma revisão integrativa como forma de organizar mais informações que oportunizassem discussões sobre CTE.

Enquanto isso, produziam-se trabalhos para seminários, simpósios e nas apresentações na modalidade comunicação oral, com intuito de explorar a temática e saber o ponto de vista do meio acadêmico sobre o objeto deste estudo. Alguns ouvintes manifestavam descrédito em relação à CTE, outros sequer ouviram falar, e alguns se posicionaram como favoráveis à CTE como um “instrumento inclusivo”, mas que certamente precisaria de uma legislação específica para a educação superior e não nos moldes do que se tem na educação básica.

Por fim, preservar o compromisso com a pesquisa delineada foi sem dúvida algo que manteve a motivação nesta caminhada. Percalços existem, a imprevisibilidade também, mas manter os propósitos investigativos com a certeza de que mesmo quando tudo parece dar errado, a persistência faz seguir e concluir o que se propõe a fazer, ou seja, contribuir com mais pesquisas.

4.3 O ESTUDO DE CASO

Nesta pesquisa qualitativa o estudo de caso foi a fonte encontrada para revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a CTE na educação superior, sendo a UFSM o campo de pesquisa. A estrutura desse estudo aconteceu em diferentes momentos e em situações diversificadas. A coleta dos dados considerou três momentos: perguntas por meio de questionários; análise documental; e entrevista.

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. (ANDRÉ, 2013, p.99)

Para os questionários aplicados para docentes e gestores foram formuladas perguntas com intuito de buscar as percepções e entendimentos sobre o objeto de estudo da pesquisa. A análise documental foi um elemento importante que emergiu na coleta de dados dos questionários e, por fim, a entrevista forneceu mais esclarecimentos sobre a CTE no contexto da UFSM.

4.3.1 Análise dos questionários

Inicialmente, para englobar os objetivos propostos pela pesquisa, definiu-se como participantes: profissionais da Pró-reitoria de ensino, representada nesta pesquisa pela Coordenadoria de Ações Educacionais – CAEd; coordenadores de área; e docentes que em suas práticas tiveram ou têm estudantes público-alvo da educação especial matriculados em seus componentes curriculares da UFSM.

Salienta-se que foram aplicados questionários com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que constava na primeira página do formulário, por meio da utilização da ferramenta disponível do Google-formulário com perguntas abertas e fechadas. Com os termos devidamente assinalados, os participantes foram direcionados para as perguntas.

A esses, foram garantidos o sigilo e o anonimato, com o rigor que requer uma pesquisa científica. A participação foi livre e voluntária e, para a apresentação dos resultados, os participantes tiveram seus nomes utilizados com as seguintes denominações:

Para representantes da Pró-reitoria “R” – R1.

Para coordenadores de área utilizou-se a letra “C” - C1, C2, C3. Para docente “D” – D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, ... até D14.

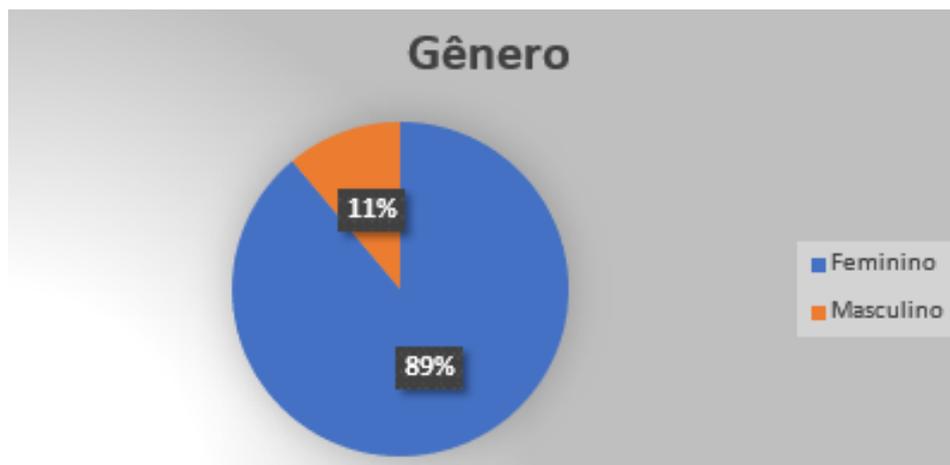
4.3.2 Participantes

A IES que aceitou participar da pesquisa foi a UFSM e obteve-se resposta de

uma integrante da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), três coordenadores de área e 14 docentes.

Quanto ao gênero, do total de 18 participantes, dois são do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

Gráfico 3: Percentual dos participantes quanto ao gênero



Fonte: Pesquisadora (2021)

Ao perguntar a cor/raça/etnia dos 18 participantes, 16 disseram ser da cor branca e dois pardos. E nenhum dos participantes afirmaram ter alguma deficiência. Ainda quanto à nacionalidade, 17 participantes responderam ser de origem brasileira e um respondeu ter outra nacionalidade, mas não informou qual seria.

Quanto à formação, foi perguntado para os participantes docentes e coordenadores de área e do total de 17 participantes, 14 têm a titulação de doutores sendo que três concluíram pós-doutorado. E quanto aos docentes e coordenadores, especificamente, dos 17 participantes, dez tem sua formação em licenciatura e sete são bacharéis. Quanto aos cursos em que os professores participantes da pesquisa atuam são: Educação Especial, Agronomia, Ciências Sociais, Química, Serviço Social, Administração, Turismo, Dança, Física, Matemática, Economia, Ciências Contábeis, Engenharias (não especificadas), Educação Física, Ciências Biológicas, Agrobiologia. Dos cursos listados, alguns professores ministram aulas em mais de um curso.

Para a análise dos dados coletados no questionário dividiu-se em categorias e subcategorias e as perguntas elaboradas foram no sentido de contemplar questões que emergem nas práticas na UFSM, compreendendo: a atuação profissional com

estudantes público-alvo da educação especial; políticas públicas e políticas institucionais norteadoras dos processos inclusivos; caminhos adotados para atendimento e acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial matriculados; os conhecimentos sobre a certificação de TE; e encaminhamentos de ações inclusivas voltadas para os estudantes público-alvo da educação especial matriculados na instituição.

A seguir passa-se para a análise das categorias desta pesquisa:

4.3.3 Elementos norteadores de inclusão

Esta categoria foi fundamental para a pesquisa com elementos centrais de investigação, tendo em vista o compromisso da Universidade com a produção e a divulgação do conhecimento científico. Entender o processo de inclusão e quais ações são mobilizadas em suas práticas foi relevante para a pesquisa, uma vez que as discussões que permeiam a educação inclusiva e a diversidade são realidades das IES que possuem estudantes público-alvo da educação especial nelas matriculados.

Nesse sentido, os docentes universitários têm papel fundamental no processo formativo dos estudantes. O reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem são caminhos que podem ser compartilhados com outros profissionais que atuam nas IES, a exemplo dos Núcleos de Acessibilidade, que desempenham um trabalho de apoio e colaboração voltado tanto para estudantes quanto para os professores.

As condições dos processos inclusivos nos espaços das universidades devem favorecer oportunidades e não ficar restritos apenas à aceitação dos estudantes público-alvo da educação especial em seu ambiente. Vigotski (2012) já defendia no século passado que as oportunidades de escolarização e desenvolvimento deveriam ser para todos os indivíduos, independentemente de sua condição biológica.

4.3.3.1 Políticas que norteiam ações inclusivas

Diante do exposto anteriormente, reuniu-se nessa subcategoria perguntas com intuito de subsidiar quanto às orientações que a UFSM se baseia para adotar ações inclusivas na atualidade, e atender a um objetivo específico delineado nesta pesquisa,

que trata da análise das políticas públicas e programas voltados à inclusão de pessoas com deficiência na educação e os impactos gerados na educação superior.

Quanto às Políticas Públicas acerca da educação inclusiva a UFSM se baseia “nas políticas públicas nacionais e também temos no nosso PDI o desafio 3 que trata da inclusão social” (R2). Para entender e esclarecer a que se refere R2 procurou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que apresenta o desafio 3. Antes explicita-se do que se trata o documento:

Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026 da Universidade Federal de Santa Maria (PDI 2016-2026) prospecta e permite uma visão abrangente da Instituição. O documento foi elaborado com base em uma ampla consulta à comunidade, da qual resultaram mais de três mil contribuições, reforçando o caráter democrático e participativo que deve permear os documentos institucionais. O PDI 2016-2026 apresenta as Diretrizes das Políticas Institucionais relacionadas aos seguintes tópicos: planejamento e avaliação institucional; governança, controle interno e gestão de riscos; organização administrativa; gestão de pessoas; gestão orçamentária; tecnologia de informação; assistência estudantil; infraestrutura; gestão ambiental; comunicação, acessibilidade; inovação, empreendedorismo e transferência de tecnologias. Também é fruto deste trabalho, um novo Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que contém as diretrizes das políticas de ensino, pesquisa e extensão e foi aprovado pelo Conselho de Ensino. (UFSM. PDI, 2016-2026, p.6)²⁹.

O PDI é um compromisso que a UFSM assume num período determinado com diversas ações. O documento orienta a formulação de estratégias para o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e a gestão do órgão com o desenvolvimento profissional.

E o “desafio 3” mencionado diz respeito à inclusão social, que abrange atendimentos “relacionados a políticas de acesso à universidade e à assistência estudantil, com foco na permanência dos estudantes, conclusão dos estudos e bom uso dos recursos” ³⁰ (UFSM. PDI, 2016-2026, p.494-495). A proposta foi elaborada para melhorar a efetividade de ações voltadas para o corpo discente da UFSM tendo como desafio o enfrentamento de três metas: uma relacionada ao tempo de formação dos estudantes; outra relacionada ao tempo de integralização de carga horária; e uma

²⁹Fonte: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocmentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf

³⁰Fonte:https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocmentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf

terceira relacionada aos atendimentos realizados pela Coordenadoria de Ações Educacionais – CAEd. O quadro 11 foi compilado do PDI (2016-2026, p. 495).

Quadro 11 – Metas do PDI

Meta	Objetivo do PDI	Item de Medição	Justificativa	Opções
M3.1	[PR-D3-01] Fortalecer as políticas de assistência estudantil com foco na permanência dos estudantes, conclusão dos estudos e bom uso dos recursos	Tempo de formação dos alunos com benefício (após a conclusão)	Verificar se pode estar havendo <u>influência</u> da política de assistência <u>no tempo total</u> que os alunos levam para se formar	a) BSE Dentro do Prazo b) BSE Até 1 Semestre c) BSE + Auxílio PNAES Dentro do Prazo d) BSE + Auxílio PNAES Até 1 Semestre
Excluída		Tempo médio para integralização de carga horária dos alunos com benefício (durante o curso)	Verificar se pode estar havendo <u>influência</u> da política de assistência <u>no ritmo</u> em que os alunos concluem as disciplinas	a) Entre 38% e 43% da CH obrigatória b) Entre 44% e 77% da CH obrigatória c) Entre 78% e 82% da CH obrigatória
M3.2	[PR-D2-04] Desenvolver estratégias de apoio pedagógico que incentivem o aprendizado e a conclusão do curso dentro de um prazo adequado	% de alunos na CAED	A atuação da CAED <u>tem tido resultados positivos</u> no índice de permanência e conclusão dos alunos que são atendidos. <u>Mas nem todos os alunos são encaminhados</u> ou vão até a CAED.	a) % atendimento (c/ critério) b) % atendimento (encaminhados) c) % encaminhamento (c/critério)

Figura 141: Desafio 3 - Resumo de itens de medição propostos

Fonte: Plano de Metas 2016-2022 da UFSM³¹

Das políticas nacionais a que a UFSM menciona, algumas delas foram citadas no capítulo 2, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que consolida a educação especial no ensino superior através de ações de acesso, permanência e participação desses estudantes tendo a Coordenadoria de Ações Educacionais- CAEd o setor que desempenha papel preponderante no atendimento de estudantes público-alvo da educação especial.

São inúmeras ações desenvolvidas pela UFSM com a colaboração de uma equipe multiprofissional que orienta e executa ações para melhorar o atendimento dos estudantes que ingressam na universidade e dos professores que procuram o setor. A UFSM conta também com o Núcleo de Acessibilidade que integra a CAEd com “o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência aos estudantes”³².

Percebe-se que nos diversos programas desenvolvidos pela Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM existe a compreensão das necessidades dos

³¹Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf

³² Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-acessibilidade/>

estudantes nos cursos, o que influencia diretamente no planejamento de ações atuais e futuras, algo considerado positivo na perspectiva dos processos inclusivos.

4.3.3.2 Número de estudantes matriculados

Dentro do universo de estudantes, a UFSM³³ possui na graduação um total de 18.144 estudantes presenciais e 1.328 no EAD, sendo informado pela CAEd a matrícula de 323 estudantes com deficiência, o que corresponde a 1,66% do total de estudantes.

Este percentual revela uma realidade das instituições de educação superior. Embora tenha sido mencionado o fato de estudantes com deficiência estarem avançando etapas na educação, ainda assim, correspondem a um percentual muito baixo em relação à totalidade de estudantes registrados, o que reforça a importância de políticas públicas voltadas para a inclusão.

São necessários investimentos para aumentar a autossuficiência e autonomia da pessoa. A aplicação de recursos da ciência, cujo principal nicho no Brasil é a Universidade, pode ser uma forma desse investimento. Por exemplo, coletar informações sobre os atributos da pessoa a partir do ponto de vista da própria pessoa, ou informações sobre o impacto das ações afirmativas compensatórias tanto através de indicadores quantitativos (como, por exemplo, o número de deficientes que ingressaram na universidade), quanto qualitativos (como, por exemplo, a qualidade percebida da formação da pessoa com deficiência na universidade). Outro modo de investimento é a promoção de ações de conscientização, bem como de reconhecimento e o desenvolvimento de habilidades pessoais que geram autoconfiança e provoquem na pessoa com deficiência a própria iniciativa de exigência de seus direitos fora dos nichos onde estão alojados deficientes na Universidade. Só assim o indivíduo com deficiência pode se tornar a protagonista de seu desenvolvimento e viver sem o assistencialismo, embora ciente dos seus direitos à assistência social. (MONTEIRO, 2013, p.61)

A citação acima corrobora com a discussão de que ações inclusivas devem estar sempre na pauta das discussões das universidades e do poder público para poderem produzir efeitos positivos para que mais estudantes possam não só ter acesso à educação superior como ter oportunidade de concluir uma graduação.

³³ Fonte: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=101>

4.3.3.3 Ações inclusivas

Nesta pesquisa a questão que envolve ações inclusivas teve destaque e, para tanto, elaborou-se uma pergunta direcionada ao questionário designado para a representante da Pró-reitoria de ensino e obteve-se como respondente uma profissional que atua na Coordenadoria de Ações Educacionais – CAEd, da UFSM.

Perguntou-se quais ações foram/estão sendo desenvolvidas na instituição para favorecer a permanência dos estudantes com deficiência? A resposta foi a seguinte:

Entrevista inicial com os estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência; • Elaboração de memorando informando as coordenações de cursos sobre o ingresso de estudantes pelo sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência; • Atendimento Educacional Especializado; • Atendimento Fonoaudiológico; • Atendimentos Terapêutico Ocupacional; • Elaboração de memorandos, endereçados às coordenações de cursos, com orientações didático-pedagógicas para promoção da acessibilidade para os estudantes em atendimento no setor; • Participação em reuniões e orientações à coordenadores de cursos e professores; • Palestras na área da Inclusão na Educação Profissional e Superior; • Produção e divulgação de materiais sobre Inclusão na Educação Profissional e Superior; • Serviço de tradução e interpretação em Libras aos discentes e docentes surdos da instituição, além de atividades acadêmicas que contam com a presença de pessoas surdas; • Serviço de tradução e interpretação em Libras aos eventos institucionais que são gravados e disponibilizados em meios digitais; • Gravação de vídeos institucionais acessíveis com a interpretação em Libras; • Edição de vídeos institucionais para inserir a janela de Libras. (R2)

As ações descritas por R2 constam no relatório anual de ações desenvolvidas pela UFSM. A Universidade tem mobilizado ações inclusivas como práticas que avançam na superação das desigualdades, fato que está posto nas inúmeras propostas citadas acima pela IES. Discutir formas de participação das pessoas com deficiência e desenvolver projetos de acessibilidade tem sido um passo importante de concretização de direitos e intervir de forma a gerar situações possíveis constituem caminhos a serem constantemente trilhados.

Uma vez vencido o obstáculo do ingresso na universidade, o próximo problema a ser enfrentado pelos alunos com deficiência é o de permanecer na universidade. Embora seja um consenso de que a desconstrução do prejuízo social causado pela discriminação implica num árduo e longo processo, as instituições de ensino superior,

especialmente as públicas, pela sua estrutura e missão, têm o dever de empreender ações de médio e de longo prazo, que extrapolem a implantação do sistema de cotas de acesso para as minorias, que devem ser, por natureza, de curto prazo. (FROTA *et al.*, 2013, p.74)

A situação das matrículas de acordo com dados do Sistema de Informações Educacionais (SIE) coletados em novembro de 2018³⁴ (último publicado no sítio da UFSM) está representada no quadro 12.

Quadro 12: Situação das matrículas de estudantes com deficiência na UFSM

SITUAÇÃO DAS MATRÍCULAS DE 2018	
Total Presencial	56
Regulares	50
Cancelamentos de matrícula	04
Abandonos	02

Fonte: UFSM

O número de estudantes regulares com a situação de abandono ou com cancelamento de matrícula nos cursos é baixo, o que infere-se que a UFSM tem promovido ações de intervenção para garantir a permanência na Universidade.

A UFSM tem um programa de acompanhamento chamado Observatório AFIRME³⁵, que avalia o desempenho dos alunos cotistas e não-cotistas, tendo como base o desempenho acadêmico, a frequência em aulas, e as notas dos estudantes. O objetivo é produzir um relatório que serve para monitorar e acompanhar a trajetória do estudante e promover ações para ajudá-lo, caso necessário, na sua trajetória acadêmica.

Ainda, conforme Frota et al. (2013, p. 74) “uma medida urgente a ser tomada consiste em reduzir a distância entre a pesquisa acadêmica e as práticas sociais”.

³⁴Fonte: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/05/Relat%C3%B3rio_N%C3%BAcleo-de-Acessibilidade_2018-final-1-reformatado.pdf (p. 23)

³⁵ AFIRME – Observatório de Ações Afirmativas -, que está submetida à Pró-Reitoria de Graduação e é destinada a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando ao Conselho Universitário relatórios anuais de avaliação. Esta Comissão de Acompanhamento do Programa é composta por 22 pessoas, entre professores, representantes da PROGRAD, SEDUFSM, ASSUFSM, COPERVES, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, DCE, além de representantes da Comunidade Externa.
Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/sobre-o-afirme/>

Algo que converge com o que a Universidade tem procurado fazer com os inúmeros programas desenvolvidos de acessibilidade para ter uma maior aproximação com o estudante com deficiência. São produzidos relatórios anuais com todas as ações promovidas pela UFSM no sentido de dar visibilidade ao que se tem feito na perspectiva inclusiva.

Seguindo esta linha de raciocínio perguntou-se como ocorre a comunicação e o trabalho entre a Pró-reitoria, coordenação de área e docentes, no tocante aos estudantes com deficiência. A resposta foi:

*Enquanto CAEd - Acessibilidade (parte da Pró-reitoria de Graduação) nos comunicamos com as coordenações de cursos por e-mail e por memorando (casos descritos acima). Com professores, em situações mais pontuais, a comunicação se dá por e-mail. Havendo necessidade também são realizadas reuniões com professores e coordenações.
(R2)*

A comunicação entre os diversos setores da Universidade é oportuna e importante para socializar experiências e mobilizar ações que atendam os estudantes, com deficiência ou não, algo que permitiu entender ser necessário com o estudo. Vale salientar que por muitas vezes percebe-se nas leituras dos relatórios que a CAEd não tem ações apenas voltadas aos estudantes com deficiência.

As IES se organizaram por meio de programas de reserva de vagas para ingressos de estudantes com deficiência a partir de 2016, quando o governo aprovou a lei complementar (Lei Nº 13.409) que alterou a Lei de Cotas para também oferecer vagas a esse público. Altera o Art 3º da Lei 12.711/12.

Art. 3º - Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012)

Com isso as universidades se organizaram para o ingresso de estudantes com deficiência por meio de vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), com reserva de vagas, com sistema semestral e por créditos, com cursos que tem um Projeto Político Pedagógico, e com colegiados e núcleos de desenvolvimento

estruturante que acompanham os processos pedagógicos dos cursos para todos os estudantes.

Ainda devem apontar medidas que são próprias das universidades e que beneficiam todos os estudantes como: a transferência de um curso para outro; o reingresso; os núcleos de aprofundamento de estudos; o contato com grupos de pesquisa; os projetos de extensão; que possibilitam o acesso e definição dos estudantes para alguns percursos formativos.

Todas essas ações devem ser previstas e concretizadas pelas IES para atendimento desse público-alvo, algo constatado na UFSM, e nos IFs que foram universidades pesquisadas e que discutem a temática da CTE em seus espaços de acordo com as leituras de materiais produzidos e que se tem acompanhado.

A educação inclusiva busca a igualdade de direitos e a instituição de educação superior oferece oportunidades formativas que conduzem à participação social dos estudantes no mundo do trabalho, algo que não se faz de forma solitária e sim na participação e interação com outros indivíduos no meio acadêmico.

4.3.3.4 Formação continuada para os profissionais atuantes nas IES

Nesta subcategoria as discussões se voltam para a formação continuada dos profissionais da educação superior e o quanto se faz necessário considerar a responsabilidade implícita que há na formação técnica profissional, sem deixar de lado a humanidade presente nas relações sociais.

O ponto de partida – e também de chegada - para a reflexão no debate aqui propostos é a compreensão que um movimento da magnitude da inclusão educacional de pessoas limitadas pela deficiência não pode ocorrer à margem da universidade pública. Como instituição diretamente implicada na formação humana, técnica e cultural do povo brasileiro, a universidade pública deve assumir uma posição de centralidade em todos os processos que busquem a igualdade de oportunidades e o alcance da aceitação da diversidade humana. Assim as instituições de educação superior públicas possuem um inequívoco e fundamental papel devendo necessariamente assumir maior compromisso em relação à inclusão deste grupo social. (OLIVEIRA, 2013, p.110)

Como ponto de partida pode-se considerar a necessidade de se investir constantemente na formação para a educação inclusiva, algo que deve ser

incentivado pelas universidades. Nessa questão, considera-se importante a universidade se posicionar quanto à elegibilidade dos alunos nos seus cursos; à necessidade de formação pedagógica do seu corpo docente para a educação inclusiva; e à necessidade de práticas educativas que reconheçam as diferenças criando estratégias capazes de superar as dificuldades que surgirem.

A ideia de limitação como sinônimo de incapacidade é vigorosa no meio acadêmico brasileiro ainda que, atualmente, se apresente sob a égide de um discurso um pouco mais ameno e justificável, por muitos, do ponto de vista do capitalismo. Tal discurso serve de baldrame para uma realidade na qual somente vencem aqueles considerados melhores ou mais capazes. Portanto, nesta perspectiva as pessoas com limitações por deficiência, salvo exceções, não teriam condições de cursar uma universidade o que lhes dificultaria conseqüentemente, a chegada ao mercado de trabalho qualificado e, por decorrência, a mobilidade de classe social. (OLIVEIRA, 2013, p.105)

Dado o interesse de se saber mais sobre o compromisso educacional e social que existe na UFSM foi perguntado se são ofertados cursos de formação continuada para os docentes com a temática de inclusão e se poderiam exemplificar alguns deles. A representante da CAEd informou que:

Todos os anos a UFSM oferece cursos e palestras. Há o Curso de Formação para inclusão educacional - Educacional/ Também há várias palestras e cursos ao longo de cada ano, abaixo as de 2020: - O estudante com TEA na Educação Superior - para professores do Campus de Cachoeira do Sul; II Workshop - Saberes e estratégias para a inclusão de alunos surdos na Educação Superior; Deficiência auditiva na Educação Profissional e Superior: alternativas e adaptações pedagógicas"; - Noções Básicas sobre os Surdos e a Libras I; - Estratégias para o Atendimento Educacional Especializado remoto na Educação Tecnológica e Superior; - Deficiência visual na Educação Profissional e Superior: alternativas e adaptações pedagógicas; - Como ser assertivo em tempos de comunicação digital; - Adaptação de materiais didáticos para alunos com Deficiência Visual; - Acessibilidade e deficiência visual: a importância da descrição de imagem e da audiodescrição; - Dificuldades e transtornos de aprendizagem na Educação Profissional e Superior: alternativas e adaptações; - Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Superior: alternativas e adaptações pedagógicas; - Deficiência intelectual na Educação Profissional e Superior: alternativas e adaptações pedagógicas; - Curso de Libras (Projeto Institucional Libras On); - Extensão como dispositivo transformador do aluno³⁶. (R2)

³⁶ <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/servicos/curso-de-formacao-para-a-inclusao>

Tal informação não possibilita compreender mais detalhadamente se acontece a formação para todos ou se fica a cargo dos docentes optarem ou não participar das formações. Fez-se uma busca na relação dos cursos e palestras ofertadas para o primeiro semestre/22 e não foi encontrado nenhum com a temática sobre CTE, mas alguns temas sugerem a questão do atendimento:

- Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: possibilidades para operacionalização
- Cursos de Serviço de Atendimento Educacional Especializado
- Deficiência Intelectual na Educação Profissional e Superior

Contudo, são planejados e ofertados cursos de formação continuada que abordam a temática sobre inclusão na perspectiva da educação especial.

Ainda, em relação a formação continuada perguntou-se como ocorre a comunicação e o trabalho entre Pró-reitoria de ensino, coordenação e docentes, ao se referir aos estudantes com deficiência.

Enquanto CAEd - Acessibilidade (parte da Pró-reitoria de Graduação) nos comunicamos com as coordenações de cursos por e-mail e por memorando (casos descritos acima). Com professores, em situações mais pontuais, a comunicação se dá por e-mail. Havendo necessidade também são realizadas reuniões com professores e coordenações. (R2)

Não se pode negar que a entrada na universidade de estudantes com deficiência produz um impacto ainda maior na subjetividade dos docentes o que pode gerar, de certa forma, alguma insegurança. Conforme Oliveira (2013, p. 112),

[...] defendemos que os professores assim como outras categorias profissionais presentes nas universidades devem contar com condições de trabalho e qualificação que possibilitem sua compreensão crítica e mudanças de atitudes, valores e ação, sobre as reformas educacionais em curso e, em particular, sobre a proposta de educação inclusiva.

Diante do exposto, salienta-se que somente garantir o acesso desse público-alvo na educação superior é insuficiente. Muitas outras preocupações estão atreladas, como: a acessibilidade, a aprendizagem significativa, processos pedagógicos que atendam às necessidades específicas que surgem, a permanência e conclusão da graduação, a formação continuada dos profissionais que atuam com esses

estudantes, e a implementação de programas e projetos. A partir de então deve ser ampliado o atendimento.

4.3.4 Atuação profissional com estudantes com deficiência

Com os coordenadores de área e docentes os questionamentos foram construídos no sentido de se verificar a utilização de metodologias e recursos diferenciados no atendimento de pessoas com deficiência e o acompanhamento e adaptações curriculares em relação a permanência e conclusão nos cursos.

4.3.4.1 Atuação enquanto coordenador, docente

Nessa subcategoria dividiu-se a atuação entre os coordenadores de área e docentes. Os participantes foram identificados com as iniciais *C1*, *C2* e *C3* para os coordenadores de área, e de *D1* até *D14* para os docentes. Ao todo, os participantes somam um total de 17, que tiveram ou têm matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em seu componente curricular.

Para organizar a estrutura da análise das respostas, reuniu-se em um quadro informações sobre a atuação de coordenadores de área a partir dos dados fornecidos no questionário e dispostos no quadro 13 abaixo:

Quadro 13: Apresentação dos Coordenadores participantes da pesquisa

Coordenador	Formação Inicial/área	Área da titulação máxima	Área da titulação máxima	Área que coordena
C1	Doutorado	Comunicação: Estratégias discursivas	Desde julho/2019	Bacharelado
C2	Doutorado	Ciências do Movimento Humano	Desde novembro/2019	Licenciatura
C3	Doutorado	Doutorado em Serviço Social	Desde fevereiro/2021	Bacharelado

Fonte: Pesquisadora (2021)

Para esses profissionais foram formulados questionamentos a respeito de como ocorre a comunicação e o trabalho entre coordenação e professores no tocante

às demandas dos estudantes com deficiência.

As respostas dos três coordenadores foram:

Via reuniões presenciais, e-mail, WhatsApp (C1)

Contamos com uma unidade específica na UFSM (CAED) e uma Unidade Pedagógica de Apoio. Em geral recebemos orientações da CAED e repassamos ao corpo docente. (C2)

Em reuniões do NDR (C3)

Embora o número de participantes tenha sido pequeno, ainda assim pode-se perceber que a comunicação acontece, mas destaca-se que tal situação é inerente à função. Conforme Pletsch e Glat (2013, p. 20) afirmam que,

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

Os pressupostos de uma educação inclusiva envolvem a comunicação e a atuação conjunta entre coordenadores e docentes para se ter um atendimento adequado aos estudantes com deficiência ou não.

Ainda em consonância quanto à atuação educacional foi perguntado quais solicitações são realizadas pelos professores e/ou estudantes com deficiências nos cursos visando favorecer a permanência dos estudantes com deficiência.

Intérprete para surdos, tradutores para cegos, Mobiliário adequado para cadeirante (C1)

As questões com as quais tenho lidado mais diretamente dizem respeito a solicitação de intérprete de Libras. O contato com o setor responsável tem sido muito eficiente nas respostas em relação a isso. Em geral temos tido intérpretes atendendo aos estudantes surdos. (C2)

Tradutor de libras e reforço pedagógico (C3)

Essas respostas exemplificam que há um olhar atento para os estudantes com deficiência. Os aspectos positivos levantados quanto à escuta atenta da coordenação

em identificar as dificuldades e proporcionar um atendimento especializado como um intérprete constituem ações que favorecem a permanência nos cursos. Outro exemplo citado por C3 foi a existência de reforços pedagógicos que auxiliam na aprendizagem. Quanto aos “reforços pedagógicos” citados buscou-se no sítio da CAEd quais são as iniciativas que incluem tal ação e foi encontrado o “Projeto Ânima” que tem como foco

a aprendizagem e a conclusão de curso dos estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, visando contribuir para o enfrentamento de dificuldades no contexto universitário e o melhor aproveitamento acadêmico. Trabalha com orientações e discussões de questões pertinentes ao processo educativo, como forma de sugerir possibilidades de superação das dificuldades encontradas, contribuir para que os estudantes aproveitem ao máximo suas potencialidades e favorecer os processos de ensino, aprendizagem e educação continuada.³⁷

São ofertadas monitorias em diversas disciplinas (física, química, matemática, língua portuguesa, produção textual), além de palestras e cursos, bem como atendimentos pedagógicos, psicopedagógicos e psicológicos. São citados projetos com orientação em Educação e Saúde Mental. E durante a pandemia os atendimentos se deram por e-mail, *WhatsApp* e atendimento on-line por vídeo via *Google Meet*.

Contudo, mesmo diante das medidas de suporte pedagógico e psicológico ofertadas pela CAEd para atendimento e permanência dos estudantes na graduação, não se pode deixar de mencionar uma resposta conflitante de um dos participantes ao se perguntar se a coordenação possuía informações quanto às necessidades dos estudantes com deficiência. C1 e C2 responderam “sim”, corroborando com a preocupação em ter intérpretes, mobiliário adequado, atendimentos diferenciados. Na direção oposta, C3 afirmou que “não” possuía informações sobre os estudantes com deficiência em seu curso, o que pareceu um tanto contraditório, uma vez que a CAEd afirmou que envia as informações para as coordenações e docentes do ingresso dos estudantes nos cursos.

Ainda, em relação a atuação dos coordenadores, foi perguntado se são previstas ações e/ou adaptações curriculares quanto à permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes com deficiência. Tanto C1 como C3 afirmaram não ser

³⁷ Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-aprendizagem/>

previsto, já C2 escreve que o

acompanhamento é parcial. Muitas questões são tratadas diretamente com o suporte da CAEd. As orientações de adaptações são tratadas com esse setor. Procuramos manter contato com docentes e nos disponibilizarmos a colaborar. Nem sempre os docentes demandam tal participação. (C2)

O coordenador, a priori, tem as informações que dizem respeito às matrículas de estudantes com deficiência, que são repassadas pela CAEd, cuja ação entende ser a dinâmica do setor para comunicar tanto coordenadores de área, quanto professores do ingresso do estudante. Saber quais necessidades especiais são demandadas para o estudante também são prerrogativas que cabem à CAEd, e que foram resgatadas do relatório anual apresentado em 2020, já verificado anteriormente nesta pesquisa:

O candidato aprovado, para confirmar sua vaga na UFSM, precisa passar por uma entrevista com a Subcomissão de Acessibilidade da Comissão de Ingresso Acadêmico, instituída pela Resolução nº 002 de 2018 (UFSM, 2018). A Subcomissão de Acessibilidade analisa o caso e defere ou indefere a condição de deficiência apresentada pelo candidato no curso pretendido. Após, essa Subcomissão encaminha ao Núcleo de Acessibilidade os dados dos acadêmicos com matrícula deferida. O Núcleo de Acessibilidade informa, de preferência antes do início de cada semestre, às coordenações de curso que terão o ingresso de estudantes com deficiência. (UFSM, 2020, p.7).³⁸

Possíveis medidas a serem adotadas pelos docentes que atuarão diretamente com esse público-alvo também compreendem competências da CAEd, que possui uma equipe multiprofissional para orientar os professores no atendimento dos estudantes.

Obteve-se dados referentes ao acompanhamento dos estudantes, o apoio que recebem ao ingressar na Universidade, e os recursos e estratégias de acessibilidade visando a permanência. Destaca-se que em relação ao ingresso e permanência, as ações citadas anteriormente relativas a essa questão não se esgotam. A UFSM tem outros projetos de acompanhamento que precisariam de análise e acompanhamento para entender como os processos se dão na prática. A análise se volta nesse momento para a conclusão dos cursos, que também é objeto de interesse da

³⁸Fonte:<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/06/Relatorio-2020-acessibilidade.pdf>

investigação.

Ao ingressar na universidade o estudante tem uma expectativa de ter uma formação profissional para poder acessar uma vaga no mercado de trabalho. Contudo, o que está no campo das expectativas nem sempre se concretiza.

Para buscar informações que revelem dados sobre a conclusão dos estudantes com deficiência nos cursos encontrou-se no Plano de Metas³⁹ da UFSM referente ao Desafio3 (Inclusão Social) no subcapítulo 2.3, “a. Tempo de Formação” (2016-2026; UFSM, p. 495) indicadores que retratam a realidade tal qual existe na Universidade.

Vale salientar que o atendimento da CAEd oferece apoio na permanência e enfrentamento de dificuldades pedagógicas pelos estudantes com e sem deficiência. E no Plano de Metas os dados incluem o perfil de todos os estudantes atendidos pela CAEd. O Setor segue orientações da Resolução nº 033 de 2015, que regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a UFSM.

Art. 4º As Coordenações de Cursos de Graduação deverão informar à Pró-Reitoria de Graduação, com cópia ao acadêmico interessado, os alunos que tiverem ultrapassado o tempo aconselhado de integralização curricular mais a metade, solicitando a elaboração do Plano de Acompanhamento Pedagógico. (UFSM, 2016-2026, p.494)

Essa Resolução empreende ações para a qualidade da permanência na Universidade, bem como a conclusão do curso de graduação.

Nesse sentido, a Figura 152⁴⁰ compilada do Plano de Metas da UFSM demonstra os percentuais de alunos atendidos pela CAEd.

³⁹Fonte: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf (p.494)

⁴⁰ A ‘Figura 152’ indica a sequência das figuras que são apresentadas no Plano de Metas e que foi mantida a sua referência.

Gráfico 4: Estudantes atendidos pela UFSM

Figura 152: Desafio 3 - Meta 3 - Eficiência dos atendimentos pedagógicos realizados pela CAED

Fonte: UFSM

A descrição apresenta a seguinte explicação:

[...] 17,4% abandonaram o curso, já entre aqueles encaminhados e não atendidos, esse percentual foi de 28,1%, e entre aqueles que tinham o critério para serem encaminhados, mas não foram, o percentual de abandono é de 28,6%. Analisando a formação, 42,8% dos atendidos pela CAED se formaram, enquanto entre os alunos encaminhados que não foram atendidos, esse percentual caiu para 23,7%. (UFSM, 2016-2026, p.503)

Considerando os percentuais apresentados é relevante enfatizar que mesmo com o investimento nas ações de acompanhamento, ainda assim, acontece abandono nos cursos o que leva a ser considerado que constantemente as IES devem investir em diferentes estratégias para reduzir o índice de evasão.

Ainda, destaca-se que uma terminalidade acadêmica poderia ser avaliada numa perspectiva de conclusão do curso de forma plenamente legalizada na UFSM, pensando neste contexto.

Na próxima análise incluiu-se a atuação dos docentes que constam no quadro 14:

Quadro 14: Apresentação dos docentes participantes da pesquisa

Docente	Formação Inicial/área	Área de titulação máxima	Tempo de atuação	 cursos que ministra aulas
D1	Licenciatura	Doutorado	10 anos	Administração
D2	Licenciatura	Doutorado	26 anos	Todos os cursos atendidos pelo Departamento de Matemática: Matemática, Agronomia, Engenharias, Economia, Ciências Contábeis
D3	Bacharel	Doutorado	9 anos	Administração
D4	Licenciatura	Pós-doutorado	11 anos	Física
D5	Licenciatura	Doutorado	7 anos	Dança Licenciatura, Dança Bacharelado
D6	Bacharel	Doutorado	11 anos	Turismo e Administração
D7	Licenciatura	Pós-doutorado	14 anos	Educação Especial, outras licenciaturas, pós-graduação
D8	Bacharel	Doutorado	4 anos	Administração
D9	Bacharel	Pós-doutorado	26 anos	Ciências Sociais, Serviço Social e outros
D10	Bacharel	Doutorado	Professor Associado	Curso de Agronomia, Licenciatura em Química
D11	Licenciatura	Doutorado	17 anos	Pedagogia e Educação Especial
D12	Licenciatura	Pós-doutorado	24 anos	Educação Física - Licenciatura; Educação Física - Bacharelado
D13	Licenciatura	Doutorado	8 anos	Educação Especial

D14	Licenciatura	Doutorado	15 anos	Ciências Biológicas, Agrobiologia
-----	--------------	-----------	---------	---

Fonte: Pesquisadora (2021)

A CAEd possui a relação de matrículas de estudantes com deficiência nos cursos de graduação, o que possibilitou o acesso à listagem para encaminhamento dos *links* dos questionários para as coordenações dos cursos que por sua vez encaminharam aos docentes.

Os docentes que se prontificaram a responder estão listados no quadro acima. Para atender a subcategoria relacionada à atuação dos docentes perguntou-se primeiramente se em algum período de sua prática esses tiveram ou tinham estudantes com deficiência matriculados nos seus respectivos componentes curriculares. Do total de 14 docentes que responderam, 12 afirmaram já ter vivenciado tal experiência em sua prática acadêmica e dois responderam que não tiveram estudantes com deficiência matriculados, especificamente *D1* e *D6*. Embora a participação de coordenadores de área tenha sido pequena nesta pesquisa, formulou-se uma questão para os docentes responderem em relação à comunicação entre eles e os coordenadores de seus cursos, para se ter uma posição de como acontece tal comunicação e as ações no plano dos cursos, uma vez que coordenadores também atuam em sala de aula, já desenvolveram ou desenvolvem planos de aula para este público-alvo da educação especial.

Em sua maioria afirmaram receber a comunicação por e-mail, por telefone ou mesmo em reuniões do colegiado, de forma remota ou presencial, com orientações para procurar a CAEd, caso necessitassem de um atendimento mais direcionado com o intuito de dar encaminhamento mais especializado para atender a especificidade do estudante. De todas as respostas, apenas *D2* afirmou que “*a comunicação foi muito vaga, muitas vezes não são trocadas ideias de como desenvolver melhor o conteúdo*”. Desse modo, Silva (2016, p.132) enfatiza:

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

aos coordenadores e professores, momentos de capacitação profissional, incentivo à reflexão do que vem sendo feito.

Para discorrer sobre a citação, é importante frisar que a UFSM se orienta por documentos regidos pela legislação federal, a exemplo a LDB (9394/96) e por disposições em resoluções da própria Universidade, como o Regimento, Estatuto, Resoluções do Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, dentre outros.

Todas essas indicações foram importantes nesta pesquisa, e na leitura desses documentos foi possível perceber a importância da autonomia da Universidade, que “[...] goza de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira” (UFSM, 2010, p. 4), para fazer adaptações curriculares e pensar estratégias de avaliação de estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem durante seu percurso, o que levantou a hipótese de se regulamentar uma terminalidade acadêmica.

Outros docentes reiteraram a participação da CAEd, que orienta os coordenadores e esses repassam ou mesmo indicam os contatos para orientar possíveis ações junto aos estudantes com deficiência, como foram os casos relatados por *D1*, em que a coordenação informou da existência de encaminhamentos para especialistas, como psicopedagogo ou psicológico, assim como *D4*, *D7*, *D10*, *D11*, *D12*, *D13* e *D14*, que pontuaram a responsabilidade compartilhada entre coordenadores e a CAEd, tanto para orientar nas possíveis ações, como para fornecer mais informações sobre os estudantes.

Fica evidente o suporte da CAEd para possíveis ações assim que são comunicados do ingresso de estudantes com necessidades especiais, com vistas a um atendimento individualizado. Isso demonstra a importância da comunicação entre os setores da Universidade.

Em adição, frise-se que é essencial que a instituição ofereça apoio também ao professor que terá um desafio no processo formativo do estudante, o que exige esforços e dedicação.

4.3.4.2 Ações práticas quanto à metodologia e recursos para estudantes com deficiência utilizados nos cursos superiores

Outro objetivo específico elencado nesta pesquisa consiste em verificar no

contexto da UFSM as ações adotadas para auxiliar nos aspectos ligados à permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nela matriculados.

E com o intuito de atender ao que a pesquisa se propôs a investigar formulou-se uma pergunta direcionada aos docentes quanto à utilização das metodologias e/ou recursos diferenciados voltados para os estudantes com deficiência nas suas aulas. Dos 14 docentes, apenas um afirmou que não chegou a utilizar recursos diferenciados, contudo, é preciso considerar que dois dentre os 14 docentes afirmaram não terem vivenciado a experiência com estudantes com deficiência.

Dentre os recursos e metodologias foram mencionados: intérpretes de libras, materiais visuais diferenciados, vídeos com legendas, atendimento individualizado, materiais com letras ampliadas, flexibilizações na entrega dos trabalhos e avaliações orais. De todos estes instrumentos citados ficou ausente algo que remete à terminalidade de estudos, ou seja, as estratégias que viabilizem a conclusão do curso, o que leva ao entendimento de não se considerar de fato uma CTE.

Todas as ações que promovam a permanência de alunos no ensino superior, acima destacadas, regulamentam-se por meio do Decreto nº 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reafirmando a importância de oferecer o apoio necessário ao aluno com deficiência de acordo com sua especificidade, inclusive adaptando as provas e oferecendo tempo adicional para sua realização.

Diante de todos os recursos comentados pelos docentes, infere-se que os próprios Núcleos de Acessibilidade das IES instruem os docentes a utilizar instrumentos que os auxiliem na condução das aulas e o enfoque fica centrado no acompanhamento dos estudos para que o estudante obtenha a diplomação tal qual o padrão seguido pelas IES, porém como salienta Silva (2016, p. 143),

[...] precisa-se criar ciência de que o Núcleo de Acessibilidade da Instituição auxilia nestes processos, mas não é um departamento responsável por isso, ou seja, não é o Núcleo de Acessibilidade por meio de suas ações que vai garantir a inclusão dentro da sala de aula. São os professores de forma articulada com os coordenadores e de forma colaborativa com o Núcleo de Acessibilidade. Ao mesmo tempo, deve-se criar um espaço de comprometimento docente, de aperfeiçoar sua prática, de compromisso com o outro.

Há também previsão legal para que sejam adotadas medidas que visem à

permanência nos cursos, conforme consta na Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015, p.8) em seu artigo 30.

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: [...] III- disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV- disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V- dilação 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.

Todavia, mesmo com a adoção de medidas diferenciadas, *D1* e *D9* declararam que os estudantes que estavam matriculados em suas disciplinas desistiram no decorrer do curso.

Na UFSM, percebe-se uma preocupação em se atender às demandas requeridas pelas políticas públicas nacionais, haja vista serem implementadas diversas ações para viabilizar a acessibilidade e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais.

Dentre elas, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo Projeto Ânima⁴¹, que tem possibilitado recursos para o desenvolvimento de atividades acadêmicas. Ainda assim, apesar das normativas estabelecidas pela UFSM, não há garantia de permanência nos cursos, como relatado por *D1* e *D9*.

O preparo por parte dos docentes em oferecer as condições necessárias para que esses estudantes desenvolvam suas atividades acadêmicas em igualdade com os demais alunos se mostraram imprescindíveis, mesmo com inúmeros desafios.

⁴¹ Apoio à Aprendizagem – Ânima: “Tem como foco a aprendizagem e a conclusão de curso dos estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, visando contribuir para o enfrentamento de dificuldades no contexto universitário e o melhor aproveitamento acadêmico. Trabalha com orientações e discussões de questões pertinentes ao processo educativo, como forma de sugerir possibilidades de superação das dificuldades encontradas, contribuir para que os estudantes aproveitem ao máximo suas potencialidades e favorecer os processos de ensino, aprendizagem e educação continuada.”

Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-aprendizagem/>

4.3.5 Entendimentos sobre CTE

Nesta categoria as discussões se dão a partir do conhecimento que se tem de gestores e docentes sobre a CTE. Verificou-se quais são as opiniões dos profissionais quanto a aplicabilidade ou mesmo a possibilidade de se utilizar a CTE no ensino superior.

Para esclarecimentos iniciais, como já mencionado, houve a preocupação de fazer constar no enunciado dos questionários uma breve explicação sobre o que se trata a CTE com o intuito de inteirar os participantes da pesquisa sobre o objeto de investigação, sendo que um dos objetivos específicos da pesquisa é destacar os conhecimentos específicos sobre a CTE na UFSM, e as respostas são apresentadas nas subcategorias a seguir.

4.3.5.1 Compreensões de CTE

Uma questão que instigou essa pesquisa foi procurar saber quais os conhecimentos que os participantes têm sobre CTE. Considerando a citação de Silva (2016, p. 137), confirma-se que seria fundamental saber a opinião desses.

O ingresso no Ensino Superior pelas Cotas ou outras formas de reserva de vagas não garante em si que a instituição seja inclusiva e que só isso seja necessário. A inclusão não se resume à matrícula do estudante, à presença física na Universidade, a sua frequência nas aulas, mas demanda organização da Instituição, preparação da gestão, formação docente e acesso ao currículo de diferentes formas, acreditando serem por meio de adaptações curriculares, flexibilizações e, quando necessárias, ações institucionais, como a Terminalidade Específica. Também se consideram as adaptações curriculares, flexibilizações e a Terminalidade Específica como ações para além do acesso e constituintes do processo de (re) conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Então, o currículo é o dispositivo regulador e transformador das práticas, e, por meio dele, que partem as mudanças nas metodologias, avaliações, recursos e planejamento.

Assim, apresenta-se a seguir o que os profissionais de educação da Universidade: sabem, não sabem, ou em algum momento ouviram falar sobre a CTE, e ainda, se cogitam a possibilidade de utilizá-la em seu componente curricular.

As questões se iniciaram justamente sobre o que os respondentes sabem

sobre CTE. A pergunta foi formulada da seguinte maneira para os três questionários: considerando o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino, o que você sabe sobre a Certificação de Terminalidade Específica? Do total de 18 participantes, dois dos três coordenadores de área a desconhecem, sendo que C2 faz a seguinte consideração: *“respondendo a este questionário, tomo consciência que tenho pouco conhecimento sobre isso e que possivelmente tenha que aprimorar o acompanhamento da coordenação em relação a estudantes com deficiência”*.

A resposta acima sugere uma nova hipótese, a de que não foi preciso pensar uma terminalidade específica para o perfil dos estudantes matriculados no componente curricular, porém não se deixou de salientar o interesse de se saber mais sobre a CTE e como esta poderia ser concebida para esse nível de ensino.

Para uma certificação diferenciada de terminalidade dos estudos são necessárias verificações acerca da viabilidade de regulamentação para estudantes com acentuadas dificuldades nas aprendizagens. Para essa terminalidade deverão ser consideradas características de adaptações de conteúdos, substituição de disciplinas ou mesmo conteúdos que devem ser trabalhados em menor tempo. E tais características, conforme Iacono (2004, p. 207)

estão em total contradição com as necessidades educacionais específicas desse aluno, do que necessita, na maioria das vezes, de conteúdos adicionais (ou conteúdos desdobrados em outros) e articulados permanentemente ao contexto de vida do aluno e a outras áreas do conhecimento, para que sejam apropriados. Outra necessidade fundamental desse aluno é o ‘tempo maior’ que se faz necessário para que o aluno aprenda, o que contradiz a principal característica da Educação de Jovens e Adultos, que é trabalhar os conteúdos curriculares em ‘tempo menor’, para acelerar o processo de escolarização do aluno e fazê-lo avançar.

Os argumentos de Iacono (2004) seguem como alerta de que para a CTE deve-se ter uma análise aprofundada de cada caso para não se incorrer em erros de indicação para sua utilização, pois assim como na Educação de Jovens e Adultos, na educação superior poderia ser apropriado aplicar a flexibilização ou mesmo a adaptação de conteúdo antes de certificar com uma TE.

Na sequência da análise, a participante da CAEd, conhece e afirmou que a CTE tem previsão legal na educação básica, *“todavia, a UFSM já elaborou uma minuta de*

resolução sobre adequações e flexibilizações curriculares prevendo a TE, entretanto o documento ainda não está aprovado” (R2).

Foi possível ter acesso a essa minuta⁴² para leitura, e ainda que não haja previsão para a regulamentação de CTE na Universidade, a referida minuta será examinada no subcapítulo seguinte.

Quanto aos docentes do total de 14, dez responderam que desconhecem ou afirmaram não dominar o assunto. Dentre os que responderam conhecer apresenta-se a seguir o que afirmaram *D6* e *D13*.

Para *D6*, que ministra aulas no curso de Dança, *“a TE é o que garante por lei ao aluno a inclusão nos cursos e a conclusão dos mesmos, considerando suas capacidades intelectuais e aptidões físicas”*. Já para *D13*, docente do curso de Educação Especial, *“é uma orientação legal que permite ao aluno a finalização de uma etapa de ensino, levando-se em conta a sua especificidade quanto à aprendizagem e os apoios pedagógicos disponibilizados. Ainda é uma discussão incipiente no Brasil e mais vinculada à Educação Básica”*.

A resposta de *D6* gerou mais uma hipótese, para a confusão conceitual que se tem sobre CTE. Na realidade a CTE é o instrumento adotado para avanço nas etapas do ensino da educação básica e não configura que devam ser seguidas ações pré-determinadas. O que a envolve são um conjunto de estratégias que a antecedem e que depois de esgotadas suas possibilidades de ações, recorre-se à CTE para a progressão do estudante para uma etapa seguinte. Já no caso da UFSM, a certificação ainda não foi regulamentada, todavia, o que se tem feito é possibilitar a eliminação ou substituição de componentes curriculares para continuidade do processo formativo, ou seja, recursos adotados para a terminalidade dos estudos, para que o estudante conclua a graduação.

Na educação superior para ser utilizada como certificação diferenciada como uma CTE deverão ser adotados critérios muito mais rígidos para que se possa legitimar um término de formação acadêmica, o que implicaria uma diplomação diferente da convencional e que ainda não se tem como descrever exatamente como se daria, já que as discussões ainda estão acontecendo na Universidade. Para se chegar a uma decisão que respalde um instrumento como o descrito na minuta seria

⁴² Como se trata de um documento ainda não aprovado, foi disponibilizado nos apêndices para leitura o que não significa que manterá essa disposição, poderá sofrer alterações, ampliações, subtrações de qualquer um dos artigos dispostos.

preciso regulamentá-la, ação que ainda carece de provimento.

A professora *D7*, entrevistada, afirmou conhecer e acrescentou a informação de ter planejado e executado uma TE com estudantes da Universidade e no questionário se prontificou a contar qual é seu entendimento sobre a TE e de que forma a utilizou.

Percebe-se, de acordo com as respostas recebidas, que a grande maioria (cerca de dez) dos participantes desconhecem a CTE e os objetivos que são prementes em sua utilização. Tal fato justifica-se porque na educação superior, especificamente na UFSM, a CTE ainda não se constitui uma realidade educacional. O que reforça a hipótese do desconhecimento é o fato da CTE não ter aplicabilidade na instituição, muito embora seja pauta de discussão na atualidade por conta da citada minuta.

Isso é reforçado com as pesquisas que são apresentadas no capítulo 2, como revisão integrativa, do quanto se entende ser necessário discutir mais o tema e explicar sobre as possibilidades de encaminhamento como forma de contribuir para o processo formativo dos profissionais de educação das IES.

Silva (2016, p.145) demonstra em sua pesquisa que:

Embora a Terminalidade Específica esteja em artigos de lei direcionada à Educação Básica, a existência de Pareceres voltados a Educação Profissional Técnica e Tecnológica de Nível Médio, como o parecer CNE/CEB, nº 11/2012b (BRASIL, 2012b) e CNE/CEB nº 2/2013^a, além de uma Minuta Propositiva para Avaliação da Terminalidade Específica para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFF, 2013) tornam-se balizadores e ampliam as possibilidades da existência da Terminalidade Específica no Ensino Superior, tendo esses documentos como referências de que é possível. Ainda, por ser pensada para um nível de ensino que é a Educação Básica, pode-se ser pensada para o nível da Educação Superior.

Os documentos que a autora se refere são uma realidade em vários IFs, isso porque, segundo Oliveira e Delou (2020), dentre os 38 IFs pesquisados pelas autoras, foram identificadas práticas inclusivas documentadas em 34, regulamentação da TE em 13, e certificação de estudantes por TE em 6 IFs.

Das respostas que foram recebidas sobre o conhecimento que os participantes da pesquisa têm sobre CTE, apresenta-se a fala da professora *D7*, entrevistada do estudo de caso, que falou sobre a autonomia da Universidade e a participação de

outros setores para atender estudantes público-alvo da educação especial, que assim relatou: [...] *aqui na nossa Universidade o nosso núcleo de acessibilidade, CAEd, tem um potencial muito forte de trabalho específico com esses estudantes. Então assim, todo professor que procura e quer procurar alternativas ele encontra no núcleo apoio (D7)*

As dificuldades dos professores com o ingresso de estudantes público-alvo da educação especial nos cursos superiores surgem gradualmente, e a possibilidade de poderem contar com o apoio de outros professores e mesmo outros profissionais presentes na universidade, como os que integram a CAEd, é fundamental numa proposta voltada para a inclusão. Se existe a possibilidade de a universidade desenvolver um trabalho coletivo, é possível reforçar a concepção de que a educação inclusiva pressupõe a participação dessa coletividade nas decisões e nas propostas didático-metodológicas, como por exemplo, realizando flexibilizações, adaptações e mudanças de estratégias das aulas.

Nesse sentido, foi perguntado se já foi abordada a CTE nas reuniões de professores. Dos 17 participantes, entre coordenadores de área e docentes, 15 afirmaram não ter havido nenhuma discussão sobre o tema.

Nesse sentido, as considerações de Roldão; Cicarello Jr; Schwarz e Camargo (2020, p.54) afirmam que a formação continuada é um momento propício para mobilizar discussões sobre diferentes temáticas, como a CTE.

[...] é preciso ter em mente que a universidade é um espaço de realização de trabalho e atividades significativas. Nesse entendimento, cabe a todos os envolvidos no processo de organizar e participar da educação [...] a tarefa de realizar uma reflexão mais profunda sobre os diferentes desafios que se apresentam no contexto atual, visando desenvolver respostas pertinentes e que ofereçam soluções para a superação desses desafios.

A superação dos desafios envolve esforços, o que não significa que deva ser uma ação solitária, pelo contrário, estabelecer parcerias pode auxiliar o professor a enfrentar dificuldades, como afirma R2, que para pensar uma CTE é necessário um planejamento estruturado e um acompanhamento durante todo o percurso do estudante, bem como o envolvimento de uma equipe multiprofissional.

A informação de que muitos docentes desconheciam ou não tiveram a oportunidade de saber mais a respeito pode transparecer que a CTE seja algo

inacessível para esse nível de ensino.

No subcapítulo 4.5.1, a análise se volta para as informações trazidas pela entrevistada *D7*, no estudo de caso, em que afirma ter utilizado a TE: “*sim, quando estava na coordenação do Curso de Educação Especial diurno projetei e executei uma terminalidade específica*”. Já a resposta de *D13*, que também declarou ter utilizado a TE, inclusive infere-se ter utilizado mais de uma vez, ao escrever: “*sim, utilizei com um estudante com dislexia e dificuldade motora, entre outros*”. Estas respostas trouxeram muitas dúvidas, uma vez que não há uma regulamentação aprovada para a CTE na UFSM, pelo menos não até este momento.

Ao fazerem tais afirmações, *D7* e *D13* acentuaram que a CTE viria ao encontro com um propósito de “*atender diferentes possibilidades para diferentes indivíduos*” a partir do que *D7* chamou de “*uma alternativa de escuta da diversidade*”.

Por fim, a próxima subcategoria, investiga a possibilidade de inclusão da CTE na Universidade, e de como um projeto como esse poderia ser viabilizado.

4.3.5.2 Possibilidade de inclusão da CTE na educação superior

Antes de discutir sobre a inclusão da CTE na UFSM, foi perguntado se a certificação é institucionalizada na Universidade.

Destarte, coube perguntar diretamente para a Coordenadoria de Ações Educacionais - CAEd se havia alguma indicação ou mesmo discussão sobre CTE. Foi quando se descobriu a existência da minuta de resolução com menção à CTE na UFSM. Só o fato de existir um trabalho com discussão sobre CTE faz entrever que o tema foi pautado, e há a possibilidade de institucionalizá-la na Universidade. A retomada da discussão da minuta no âmbito da UFSM foi um dado descoberto depois de aplicados os questionários a todos os participantes.

Todavia, na entrevista com a professora *D7* para se saber mais a respeito, esta mencionou: “*não sei se precisamos ficar presos a essa ideia de TE, mas sem dúvida devemos fazer algo, pois a concepção dos processos de ensino superior precisa ser diferente na formação desses estudantes*”.

A afirmação de *D7* traz uma provocação para o meio acadêmico, do quanto é preciso investir em ações voltadas para esse público-alvo para oportunizar a continuidade dos estudos com aprendizagens.

Formulou-se a pergunta sobre a possibilidade de se reconhecer a CTE nos cursos, e por unanimidade, todas as respostas foram positivas. Essa informação foi possível porque na primeira página do questionário discorreu-se sobre o que se trata a CTE. Inclusive alguns respondentes manifestaram o interesse de inteirar-se mais sobre a CTE. Para R2, a CTE é um *“tema de extrema relevância, uma vez que é mais abordado em outros níveis de ensino, porém, é preciso trazer a discussão também ao ensino superior e, sobretudo, vislumbrar suas contribuições”*.

Nessa perspectiva, pode-se discorrer da necessidade do corpo docente, coordenadores e gestores da UFSM continuar mobilizando debates sobre processos inclusivos provendo uma regulamentação para a CTE, ou seja, de como poderiam proceder com a institucionalização da certificação. Infere-se que para legitimar um documento com essa envergadura seria necessário fazer consultas aos órgãos vinculados ao Ministério da Educação. Nesse ínterim, a Universidade pode desenvolver trabalhos que possibilitem agregar na perspectiva de implementação da CTE ações no atendimento aos estudantes nos cursos da educação superior.

Avança-se mais um questionamento nesta coleta de dados ao se perguntar qual a opinião dos participantes da pesquisa sobre a CTE, e se essa poderia contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que para chegar nela precisa-se de um conjunto de ações anteriores. Das 18 respostas recebidas, em sua maioria, cerca de 11 (61%), afirmaram *“com certeza”, “sim”, “creio que sim”*. Em uma minoria, de quatro respostas, uma afirmou *“ainda não saber opinar”*, e três preferiram não responder por total desconhecimento do tema.

Percebe-se que a CTE não é refutada neste nível de ensino e que movimentos acontecem, como o caso da retomada das discussões na comunidade acadêmica sobre a terminalidade de estudos de pessoas público-alvo da educação especial recorrendo à CTE.

Lança-se um último questionamento direcionado para a CAEd: se compreendem ser possível incluir a CTE nas políticas de inclusão da instituição e R2 considerou tal possibilidade afirmando:

Acredito que o recurso da Terminalidade Específica deve ser usado apenas em último caso, quando não há possibilidade alguma do estudante cursar determinada disciplina, ou seja, quando esgotadas todas as possibilidades de adaptações pedagógicas nas disciplinas. Penso que se a Terminalidade não for usada com prudência temos o risco de criarmos currículos totalmente diferentes para certas

*deficiências, de determinarmos a priori que determinada disciplina não poderá ser cursada por sujeitos com deficiências específicas, ou também, **dos alunos permanecerem e apenas serem promovidos/aprovados nas disciplinas sob o argumento de que terão uma certificação diferenciada, a semelhança do que acontece na educação básica.** Incluir requer trabalho e adaptação, muitos professores, por não se sentirem preparados, poderão recorrer à Terminalidade Específica. Já tivemos caso de uma aluna cega que cursou disciplina de fotografia, com muitas adaptações. Então acredito que quase tudo pode ser adaptado. Por fim, com todas essas ressalvas, a Terminalidade Específica pode contribuir para a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes nos cursos, mas temos que ter cuidado para que não contribua apenas com a permanência e conclusão. (R2, grifo nosso)*

A representante da CAEd salienta que a CTE deve ser utilizada como último recurso, algo já explorado nessa pesquisa. Contudo, as palavras em negrito problematizam uma questão fundante relacionada à CTE que revela sua preocupação com a aprendizagem dos estudantes, ou seja, remete ao argumento de que ações anteriores que têm por fim a utilização da CTE podem ser planejadas de forma a atender conteúdos importantes para seu processo formativo, o que demandaria um trabalho em selecionar conteúdos e estabelecer o que não poderia faltar no seu conhecimento voltado à profissionalização.

Por certo que a CTE ainda necessita de mais estudos, e as contribuições que foram relatadas possivelmente ainda não sejam suficientes para defini-la como uma prática inclusiva. Mas a ideia foi lançada e entende-se fundamental que mais estudos de casos como os que foram relatados nesta pesquisa sejam analisados com a devida atenção, pois relacionam-se a estudantes que possuem expectativas para uma formação profissional futura, fato que deveria mobilizar esforços das universidades representadas pelo seu corpo docente.

Acredita-se que mais pesquisas possam contribuir para próximas ações ou mesmo gerar novas investigações para que não se esgote a procura pelo saber por determinados temas. Assim espera-se que este estudo possa mobilizar novas possibilidades de saber científico, com elementos que orientem a CTE no ensino superior. Finaliza-se com o comentário de C1: *“julgo que instituições públicas têm potencial para melhorar sua atuação diante de pessoas com deficiência”*.

Com todas as considerações discorridas, associadas à análise descritiva e reflexiva, obteve-se um achado na leitura das respostas que se levou a investigar mais a partir da afirmação da utilização da CTE no contexto da UFSM.

No próximo subcapítulo deste estudo de caso é analisada a Minuta de Resolução que menciona a terminalidade dos estudos utilizando, dentre outros recursos, a CTE.

4.4 A ANÁLISE DOCUMENTAL DA MINUTA DE RESOLUÇÃO

A partir de investigações preliminares (questionários e revisão integrativa) sobre entendimentos sobre CTE encontra-se a Minuta de Resolução, ainda não aprovada, mas cujas discussão e atualizações estão sendo atualmente retomadas no âmbito da comunidade acadêmica da UFSM. Segundo relato da representante da CAEd e da entrevistada, o referido documento **‘regula a inserção de adequações e flexibilizações curriculares às necessidades educacionais de estudantes’ e inclui no Art 1º, inciso IV, “Certificação Específicas”, e no Capítulo VI consta a “Certificação de Terminalidade Específica”.**

Tal possibilidade, vale frisar, ainda como documento não aprovado, vislumbra a inserção da CTE na educação superior. Foram utilizados e referenciados os seguintes diplomas legais norteadores na construção do texto da minuta: a Constituição da República Federativa do Brasil; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a Lei nº 13.146 de 2015 - institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; e o Parecer CNE/CEB nº2/2013 do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), que regulamentou a CTE para estudantes com deficiência intelectual grave e deficiências múltiplas.

A CTE, nesta minuta, é tratada como último recurso, esgotadas outras possibilidades de ações pedagógicas, como na educação básica.

O documento inicia pontuando, nas disposições preliminares:

Art. 1º A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) implementará, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), a inserção de adequações e flexibilizações curriculares relacionadas às concepções de Projeto Pedagógico Institucional, de Projeto Pedagógico de Curso e em nível individual de docência e processos de ensino e de aprendizagem. Estas adequações/flexibilizações curriculares são destinadas às necessidades educacionais dos estudantes e estão compreendidas em quatro categorias:

- I- Flexibilizações;
- II- Adaptações;

III- Complementação ou suplementação e abreviação;
IV- Certificação Específicas.

Quanto ao item “VI – Certificação Específica”:

CAPÍTULO VI DA TERMINALIDADE OU CERTIFICAÇÃO ESPECÍFICA

Art. 13º A terminalidade ou certificação específica consiste na conclusão de curso, com a emissão de diploma e histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências que podem ser desempenhadas pelo profissional. Esse parecer é elaborado pelo colegiado de curso.

Art. 14º A certificação por terminalidade é obtida mediante solicitação expressa do estudante que admite, após processo de adequação curricular longitudinal paralelo a seu processo formativo, receber seu diploma com a diferenciação apresentada.

Percebe-se que a UFSM, pela disposição do documento, demonstra uma preocupação para o tema terminalidade dos estudos em relação a um público que apresenta dificuldades acentuadas quanto ao entendimento dos conteúdos a ponto de fragilizar a sua permanência e conclusão na educação superior. Ainda, consta no Art 16, “Dos fluxos para solicitação de adequações curriculares” no parágrafo Único que:

Parágrafo Único - No caso de terminalidade ou certificação específicas, quando o processo chegar, por fim, à coordenação de curso, esse setor deverá apresentar ao acadêmico, para assinatura, o termo de consentimento, sugerido pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), antes de dar implementação ao processo.

As discussões mobilizadas para implementar algo na qual já enunciou a importância de se ter flexibilização, adaptações curriculares, complementação ou suplementação e abreviação, para então se chegar à necessidade de uma CTE, merecem uma atenção durante a consecução do processo até seu desfecho.

A mobilização em torno da construção da minuta de Resolução reforça que os estudos precisam ser fortalecidos no campo da educação superior. Nesse seguimento, é preciso tornar a CTE conhecida entre os docentes e gestores e definir quais são os objetivos que permeiam a sua utilização, bem como, justificar de que forma essa poderia contribuir para o processo formativo de estudantes público-alvo da educação especial.

Nessa perspectiva, o investimento que a UFSM tem feito é no sentido de se promover o debate com discussões em torno de possíveis ações inclusivas, o que não significa necessariamente que se torne uma realidade a utilização da CTE na Universidade.

O próximo subcapítulo apresenta a percepção de uma professora da UFSM sobre a CTE.

4.5 ANÁLISE DA ENTREVISTA DE UMA PROFESSORA DA UFSM

Nesta seção é apresentada a entrevista de uma das professoras participantes desta pesquisa para compor o estudo de caso. Suas informações contribuíram para o entendimento de como é percebida a CTE no contexto da UFSM.

Neste momento, com inspiração no monólogo de Willian Shakespeare “*Ser ou não ser, eis a questão*” foi dado o título ao subcapítulo seguinte, por se tratar de um monólogo que ficou conhecido pela dúvida, pelo conflito, que pairava na mente do personagem principal entre ‘existir ou não existir’. A citação vem com intuito de possibilitar uma provocação quanto à existência da CTE no contexto da educação superior.

4.5.1 Ter ou não ter? Eis a questão. Como fica a CTE na educação superior?

A CTE foi analisada a partir do relato de uma entrevistada que inicialmente foi identificada entre as respostas do questionário encaminhado aos professores da UFSM.

Para saber mais sobre sua experiência, entrou-se em contato com a professora, que se prontificou a contar como “planejou e executou TE” com os seguintes estudantes: uma com cegueira total, consequência de uma doença grave; e um disléxico, que embora a sua condição não se enquadre como deficiência, ainda assim, teve encaminhamento para TE.

A professora relatou um pouco da sua trajetória (APÊNDICE F) como professora da educação superior e dos desafios que se propõe cotidianamente a enfrentar diante da diversidade presente do corpo discente com quem atua. No início da sua fala, ela pontuou como compreende ser um encaminhamento para a TE, e nomeou esse percurso como uma “*alternativa de escuta da diversidade*”, expressão

essa discutida nesta pesquisa.

A concepção que trouxe sobre terminalidade de estudos traduz uma realidade de discussões que se tem na UFSM, uma vez que tem sido convidada para participar de debates sobre a temática que envolve a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial que ingressam e que necessitam de atendimento individualizado durante sua permanência. A sua contribuição para a pesquisa foi esclarecedora e proporcionou significativas reflexões de como a inclusão na perspectiva da educação especial requer um olhar e escuta atentos para diversidade.

Diante de seu entendimento, foi perguntado se considerava polêmico o tema da pesquisa e se falar de CTE seria algo difícil ou com reservas. Sua resposta veio de imediato, *“nós que acreditamos num processo educativo e num processo formativo de todas as pessoas não têm como dizermos que esse tema é polêmico” (D7).*

Impactante foi ouvir suas considerações a respeito de uma situação que causa certo incômodo à pesquisadora. Nas leituras feitas a partir dos materiais produzidos sobre CTE na educação básica e educação superior (IFs), apresentados no capítulo da revisão integrativa, depara-se com as seguintes nomeações para a CTE: ferramenta, dispositivo, recurso, mecanismo de progressão. A dúvida em como prover um tratamento único nesta pesquisa originou a seguinte pergunta para a professora D7. Qual seria a nomeação adequada? Sua resposta foi:

*[...]eu vejo a TE não como um mecanismo, **eu vejo como uma alternativa para atender diferentes possibilidades profissionais para diferentes indivíduos**, ou seja, para diferentes possibilidades e profissionais porque eu acho que precisamos entender os processos de formação de uma profissão não somente sobre a perspectiva generalista dessa formação, mas as várias especificidades que essa formação tem. (grifo nosso).*

Para a professora trata-se de uma *“alternativa para atender diferentes possibilidades profissionais para diferentes indivíduos”* o que implica *“uma escuta atenta para a diversidade” (D7).*

Ações inclusivas buscam oferecer igualdade de oportunidades para todos, e que vem à mente é como incluir a CTE no rol das ações inclusivas, uma vez que se tem um tratamento diferenciado em relação aos demais estudantes na graduação. Essa problemática foi apontada pela professora ao afirmar que *“não sei se precisamos ficar presos a essa ideia de TE, mas sem dúvida devemos fazer algo” (D7).*

A professora não isenta a responsabilidade da Universidade em buscar uma orientação clara sobre a prática da TE e o quanto é importante avaliar possíveis impactos no processo formativo dos estudantes. O mesmo acontece nos IFs que manifestam a mesma preocupação:

A preocupação demarcada por alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) sobre a adoção da TE na formação profissional, registrada em consultas direcionadas ao CNE e em estudos recentes [...] demonstra que estudantes passíveis de TE também têm ingressado em cursos técnicos de nível médio e de educação superior. Entretanto, algumas vezes, esses estudantes têm chegado aos IFs sem considerar as habilidades mínimas necessárias para a continuidade progressiva da aprendizagem nos cursos de formação profissional, que respondem a padrões definidos na Classificação Brasileira de Ocupações, no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Tal situação pode ser observada na exposição feita pelo IFES, em consulta ao CNE, sobre a possibilidade de aplicação do estatuto da TE aos cursos técnicos de nível médio, apontando razões para a reflexão. (OLIVEIRA E DELOU, 2020)

As razões referenciadas dizem respeito ao encaminhamento deturpado que as equipes gestoras estão dando para a TE sem ter o conhecimento sobre sua aplicabilidade, promovendo assim aprovação automática sem o mínimo de conhecimento dos conteúdos por parte dos estudantes.

Para vislumbrar tal possibilidade apresenta-se, por sugestão da mesma professora, ações inclusivas promovidas pela UFSM, já descritas, que visam acompanhar a trajetória acadêmica dos estudantes.

Antes, parte-se para a seguinte indagação: o que significa falar de uma universidade inclusiva? Tal questionamento ocupa-se a olhar para as ações inclusivas que a UFSM tem desenvolvido.

Das ações verificadas no âmbito da UFSM, destacam-se: contribuir na permanência dos estudantes cotistas e não cotistas da UFSM; contribuir com o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem na instituição; garantir melhores condições de desenvolvimento acadêmico aos estudantes.⁴³

A UFSM possui um sistema de cotas para a promoção de inclusão social e

⁴³ Fonte: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/2021/04/18/acoes-afirmativas-ensino-aprendizagem-e-interculturalidade/>

democratização do acesso à Educação Superior, envolvendo o vestibular, reingressos e transferências.

Para ingresso de acadêmicos com deficiência, a UFSM adota, desde 2007 (Resolução nº 11/2007), um sistema de reserva de vagas (UFSM, 2007). O candidato aprovado, para confirmar sua vaga na UFSM, precisa passar por uma entrevista com a Subcomissão de Acessibilidade da Comissão de Ingresso Acadêmico, instituída pela Resolução nº 002 de 2018 (UFSM, 2018). A Subcomissão de Acessibilidade analisa o caso e defere ou indefere a condição de deficiência apresentada pelo candidato no curso pretendido. Após essa Subcomissão encaminha ao Núcleo de Acessibilidade os dados dos acadêmicos com matrícula deferida. O Núcleo de Acessibilidade informa, de preferência antes do início de cada semestre, às coordenações de curso que terão o ingresso de estudantes com deficiência. (UFSM, 2020, p7).⁴⁴

A UFSM tem uma conduta de atendimento a partir do momento em que o estudante ingressa na Universidade, desde a recepção, por uma comissão de acessibilidade que entrevista o estudante para então informar à coordenação do curso, que por sua vez repassa o perfil do estudante aos professores dos componentes curriculares do semestre. Caso necessário, outras providências são tomadas para atender as necessidades, tais como: adaptações em sala de aula, suportes pedagógicos, Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros.

O NA oferece suporte tanto para os estudantes quanto para professores no sentido de apoiar, esclarecer dúvidas e direcionar atendimentos especializados com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com necessidades especiais no espaço acadêmico. O suporte pedagógico e de apoio recebido pelos professores foi citado pela professora *D7*, inclusive para a alternativa que envolve a terminalidade dos estudos,

[...] na nossa universidade o nosso núcleo de acessibilidade, CAEd, tem um potencial muito forte de trabalho específico com esses estudantes. Então assim, todo professor que procura e quer procurar alternativas ele encontra no núcleo apoio para discutir quando precisa da terminalidade dos estudos, construindo essa ideia da possibilidade de flexibilidade curricular. Eu acho que isso tem muito a ver com a mudança de princípios das instituições, inclusive dos professores.

Ações promovidas pelo NA se mostram importantes, pois, ao assegurar o ingresso do estudante público-alvo da educação especial na Universidade assume-se

⁴⁴ <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/06/Relatorio-2020-Acessibilidade.pdf>

um compromisso para sua permanência, o que implica em comprometimento de uma equipe multiprofissional durante sua trajetória na graduação. O acesso e a permanência, que são etapas do processo de inclusão, envolvem um trabalho coletivo.

Nesse sentido, D7 afirma *“não se faz inclusão sem investimento. Não se faz inclusão, colocando a responsabilidade e a culpa no colo do professor. Tem que ter um serviço à disposição das pessoas. E esse serviço aqui em Santa Maria está à disposição na CAEd”*.

As práticas voltadas para a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial na educação superior envolvem ações institucionais. Para que não haja prejuízos em seu processo de aprendizagens, a UFSM adota estratégias pedagógicas de acessibilidade tendo como premissa que o currículo não se constitua apenas em um rol de disciplinas e atividades escolares com carga-horária e ementas. Abarca aspectos administrativos, estruturais e pedagógicos, como um currículo flexível. Como exemplo cita-se o curso de Educação especial onde atua a professora D7, que comenta: *“trabalhamos em uma perspectiva de currículo flexível, de currículo ampliado, de possibilidades curriculares melhores, então essa discussão aqui na Universidade existe”*.

Nas diretrizes da UFSM, a concepção que se tem sobre currículo, que foi mencionado anteriormente pela professora, aponta que:

É fundamental que a construção curricular seja compatível com os princípios de flexibilidade (abertura para a atualização de paradigmas científicos, diversificação de formas de produção de conhecimento, e desenvolvimento da autonomia do aluno) [...]. Na composição do currículo, os seguintes aspectos devem ser considerados. 8.1- Objetivos do Currículo: devem partir do perfil profissional estabelecido, envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora, ética e cidadã. 8.2- Estrutura Curricular: desdobramento dos conteúdos das diretrizes curriculares em tópicos temáticos e/ou em disciplinas, atividades complementares de Extensão, Pesquisa, Núcleos de Estudos e outros; estabelecimento de carga horária, sequência recomendada e pré-requisitos, quando for o caso, para as atividades curriculares previstas [...] (UFSM, 2000, p. 20).⁴⁵

⁴⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico da UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2000.
Disponível em: <http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>

Neste momento levanta-se a hipótese de que o que se tem sido construído na UFSM é no sentido de acompanhar com diferentes intervenções, sejam elas pedagógicas, psicológicas ou mesmo de saúde, para criar possibilidades de o estudante manter sua trajetória com aprendizagens. As inúmeras ações mobilizadas envolvem flexibilização do currículo, adaptação de conteúdos e avaliações diferenciadas. No entanto, não chegaram à CTE por entenderem que ainda não esgotaram os recursos possíveis, já que os projetos e programas da UFSM são inovados constantemente, como foi possível constatar no corrente ano a implementação de diversos projetos ofertados na Universidade.

Um dado confirmado da hipótese anterior é afirmado por D7 *“hoje não tem nenhuma lei sobre TE no ensino superior. Nós temos lá no ensino fundamental as diretrizes da educação especial, só na LDB e muito pouco. Aqui se fala mais em adaptação curricular e pouco da TE, mas ela existe”*, pelo menos infere-se acontecer no campo retórico.

A afirmação de D7 que inexistente lei sobre TE na educação superior se confirma, uma vez que não foram localizados documentos ou alguma diretriz que trate do tema como ocorre na educação básica, mesmo que de forma incipiente. Essa informação corrobora com o fato da Universidade ter autonomia para adotar estratégias que venham ao encontro à compreensão de que algo precisa ser feito quando se pensa na formação dos estudantes, com deficiência ou não, convergindo com o que Morin (2011, p.82) aponta, “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

A UFSM tem mobilizado discussões sobre CTE ao retomar a construção do documento de Minuta da Resolução para regular a inserção de adequações e flexibilizações curriculares às necessidades educacionais de estudantes.

Nesse sentido, perguntou-se a D7, se a CTE na educação superior também seria considerada como último recurso como ocorre na educação básica, e de forma concisa ela respondeu:

nunca pode ser tratado como último recurso. O processo de criar alternativas curriculares para aprendizagens para a pessoa que tem deficiência ou não deve ser considerado como alternativa dentro de um processo formativo. É uma obrigação, uma obrigação que deve permear todo o processo. (D7)

Para *D7* a TE não deve ser concebida como ferramenta para tirar ou colocar conteúdos do currículo, pelo contrário, deve envolver uma decisão consciente e estratégica para atender uma determinada especificidade do estudante, e não necessariamente para um estudante com deficiência. A exemplo de um estudante do curso de Zootecnia da UFSM que é disléxico em um grau acentuado e que necessita de atendimento diferenciado, e que não foi preciso ter encaminhamento para CTE na Universidade. Assim, *D7* esclarece como deveria ser concebida uma terminalidade de estudos na UFSM:

*agora nós temos um aluno que teria encaminhamento para a TE aqui na Universidade no curso de Zootecnia, ele nunca fez uma prova escrita ao longo do processo formativo dele, só faz prova oral porque ele é disléxico, e com o diagnóstico de dislexia ele entrou na Universidade, fazendo prova oral, ou seja, já passou por um processo de ingresso e continuou aqui com todo um processo avaliativo oral, e vai se formar porque tem dado conta do conteúdo necessário ou do processo formativo necessário para ser um zootecnista. Não precisou adaptar conteúdo nenhum. A adaptação foi ao construir processos intermediários. Nesse caso, foi preciso de um processo intermediário, criando estratégias para que funcione para ele utilizando de “X” ou “Y” maneiras. Não precisa tirar e nem colocar nada no currículo, precisa é criar estratégias, meios diferenciados para isso, aí volto a dizer, é essa escuta que o nosso currículo precisa. Uma escuta para as diferenças dos indivíduos dentro desse contexto, isso que ele nem é público-alvo da educação especial. A TE na educação superior é isso, **uma alternativa de escuta**. (D7, grifo nosso)*

O exercício de escuta da diversidade envolve flexibilização nos objetivos e conteúdos o que pode ensejar mudanças curriculares, incluindo as práticas pedagógicas dos professores que atuam diretamente com o público-alvo da educação especial. Tais práticas pedagógicas, que devem ser ações anteriores à CTE, são recursos para prover conhecimentos durante a formação a esses estudantes. A CTE deve ser indicada somente quando o estudante não consegue superar os desafios que encontra durante seu percurso, o que não é caso do estudante de Zootecnia, que mesmo com dificuldades tem dado conta dos conteúdos apenas com o diferencial avaliativo (provas orais) dos professores que são orientados pela CAEd.

Para a professora *D7* a TE é concebida como ações adotadas para que estudantes avancem etapas no seu processo formativo, sem que se reverta em uma certificação diferenciada, ou seja, não se aplica nos moldes que se apresenta na educação básica. Ainda, para *D7*, quando ela menciona a TE, na realidade ela está

se referindo à terminalidade dos estudos, por meio de ações que promovam aprendizados sem que seja preciso recorrer a uma certificação diferenciada na diplomação. Portanto, não se trata da CTE, como se apresenta na LDB 9.394/95 no Art 59, inciso II.

Tal questão enseja a se retornar ao aspecto presente quanto à autonomia da Universidade, como no caso do estudante de Zootecnia, em que a instituição ressalta seu compromisso com a inclusão e se utiliza da adaptação como uma alternativa no atendimento de estudantes com necessidades especiais.

Ainda, pergunta-se à professora D7 se o departamento a que faz parte teve autonomia para conduzir todo o processo com o estudante e se houve a participação de outros setores:

Sim. O pró-reitor de graduação na época foi muito parceiro, assim como a coordenação de outros cursos, como Pedagogia, mesmo os professores dos estágios na área de educação infantil, foram igualmente parceiros. Claro que essa experiência foi muito pontual na área de educação e não se esperaria nada diferente da área da educação, né? No caso do estudante de Zootecnia os professores que estão super abertos a fazer uma prova oral por exemplo, não fazer uma prova escrita. A dislexia em um grau bastante crítico e que precisa de um acompanhamento da CAEd para assessorar os professores e ele mesmo, e sem dúvida devemos fazer algo, pois a concepção dos processos de ensino superior precisa ser diferente na formação desses estudantes.

O trabalho coletivo torna-se produtivo quando profissionais de uma mesma instituição educacional convergem esforços para aperfeiçoar suas práticas, unindo conhecimento teórico ao prático e ampliando saberes entre os pares em um movimento contínuo de construção de uma universidade sensível ao diverso e, ao mesmo tempo, atenta a mudanças de paradigmas. Nesse sentido, ressalta-se a importância do envolvimento dos vários profissionais da CAEd para a efetivação da educação inclusiva.

Práticas coletivas no contexto da Educação, em diferentes etapas, requerem o rompimento da cultura do trabalho docente isolado para possibilitar o fortalecimento do trabalho em equipe, por meio do compartilhamento de saberes entre os pares, visando oportunizar a melhoria da aprendizagem.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais para promover sentimentos de

interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 125).

Nesta perspectiva, destaca-se a seguinte reflexão que a professora *D7* leva a fazer, baseada no fato de que a Universidade trabalha muito com a ideia de que a formação profissional tem que ser fundamentada em competências e habilidades individuais, o que para *D7* é uma incoerência, pois ela entende que o currículo não deve consistir unicamente em competências e habilidades, mas deve ser sustentado na ideia de parceria, de colaboração. A principal habilidade que se deve construir, segundo *D7*, é a coletiva, que se estabelece nas relações humanas, que requer sensibilidade para atender a pessoa com deficiência.

O professor deve estar imbuído no sentido de atuar para um coletivo, e para tanto, vai precisar de ajuda, de apoio para trabalhar. O mesmo ocorre na pesquisa, pois não se faz pesquisa de forma isolada.

A participante ainda apresentou considerações sobre o quanto é preciso se libertar da visão de que pessoas com deficiência são incapazes, o que chama de capacitismo. Seguem as considerações de *D7* sobre esta questão:

Para mim, alguns elementos que hoje são tomados nessa perspectiva de uma racionalidade neoliberal da formação profissional precisam cair por terra porque nós estamos formando efetivamente indivíduos extremamente competitivos no mundo no trabalho. [...] eu não faço nada sozinha, mas ao mesmo tempo queremos formar um estudante e fazer um currículo de formação profissional para as pessoas serem autônomas, individuais e terem competências e habilidades individuais. É uma incoerência total, entende? [...] Eu preciso de ajuda, tu precisas de ajuda, qualquer pessoa precisa de ajuda. É como se a única pessoa do mundo a precisar de ajuda fosse uma pessoa com deficiência intelectual e isso é muito contraditório. [...] nós que fazemos pesquisa nessa área precisamos fazer esse giro. Esse giro de que precisa mudar o que é estrutural. O capacitismo é estrutural. E às vezes nós que trabalhamos na área da educação nos apoiamos no capacitismo quando trabalhamos com a ideia de que a formação profissional tem que ser baseada em competências e habilidades individuais. E o nosso papel é de fazer esse movimento nas nossas pesquisas, nas políticas, nas experiências que a gente tem, são nelas que somos capazes de fazer pequenas micropolíticas em determinados locais e que vão dar novas dimensões.

Considera-se importante abordar o conceito de capacitismo atribuído a formas de discriminação direcionadas a pessoas com deficiência, colocando-as como

pessoas incapazes de pensar e atuar socialmente. Atitudes capacitistas trazem grandes prejuízos à vida do estudante, pois limitam a participação ativa e efetiva do discente no meio acadêmico.

Esta situação pode ser desastrosa para a CTE quando a imagina e a trata apenas como uma medida técnica, de substituição curricular ou de adaptação curricular e a inclui na categoria da diferença, e *“vista sobre a perspectiva eminentemente de colocar ou tirar coisas ela é extremamente negativa porque ela não olha para estrutura da Universidade, da formação, ela só olha para os indivíduos e daí ela é capacitista”*. (D7)

Todavia, a CTE, para a professora, pode servir de alerta para se pensar nas possibilidades de construção de modelos curriculares, modelos de avaliação, nas diversas áreas da Universidade: *“eu resolvi ter aquela TE para quê? Agora especificamente qual é o perfil do estudante? O que que está aí composto como TE? É tirar ou colocar coisas dentro do currículo? Quais escolhas farei?”* (D7)

Estes questionamentos são importantes para direcionar ações que envolvam os esgotamentos de recursos para então dar-se o passo seguinte, certificar com TE. Infere-se que foram exatamente esses questionamentos que a professora do curso de Educação Especial fez para conduzir seu trabalho na terminalidade de estudos de outra estudante.

No ano de 2007, foram implementadas diversas ações para viabilizar a permanência de uma estudante com um tipo de diabetes que provocou cegueira total, no período em que cursava Engenharia Florestal. E diante da dificuldade para prosseguir na graduação, a estudante solicitou reingresso em vários cursos. O currículo que pôde fazer aproveitamento foi o de Educação Especial e foi naquele momento que D7, responsável pela coordenação do curso na época, atuou.

Naquele período, a perspectiva da formação do currículo de Educação Especial era voltada para duas áreas: educação de surdos e deficiência intelectual. E com a condição que a estudante apresentava de cegueira total, cursar a disciplina de libras seria uma dificuldade adicional.

Foi a partir dessa situação que a equipe da coordenação se reuniu para definir quais as possibilidades de intervenção seriam feitas para que a estudante pudesse dar conta da carga horária prevista para este componente curricular. Segundo o relato de D7: *“nós até criamos um mecanismo de comunicação dos professores surdos com*

ela, mas precisava ter na finalização curricular uma carga horária “X” e que aquelas disciplinas de libras para ela não faziam sentido”.

A partir dessa premissa, a decisão se volta para flexibilizar o currículo e, para tanto, a primeira atitude foi ouvir a estudante. Um processo de conversa foi iniciado para definir qual o campo de atuação era de seu interesse, a partir do que já havia de possibilidade concreta para o curso. Neste ponto, um aspecto norteador, considerado basilar para a professora da UFSM, foi colocado em ação, a “*escuta ativa da diversidade*”.

A estudante manifestou o interesse em atuar com crianças cegas congênitas a partir da ideia da estimulação essencial, porque para ela, na condição de cega total, essa prática seria importante para estas crianças, uma vez que o que já havia aprendido, e mesmo a sensibilidade por ser sua condição física como referência, poderiam auxiliar na sua futura atuação profissional.

A estimulação essencial envolve o desenvolvimento de capacidades nas áreas sensoriais, motora, cognitivas e afetivas de crianças na faixa etária de zero a três anos. Segundo as Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce (BRASIL, 1995, p.11) a estimulação essencial trata-se de um:

Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo.

Dessa forma, estimular as diferentes áreas citadas desde os primeiros meses de vida pode minimizar os efeitos da deficiência visual no cotidiano da criança, por oportunizar mais autonomia e incentivos ao seu processo evolutivo. Segundo Nogueira (2002, p.7) quanto mais cedo a criança iniciar essa estimulação, melhor para o desenvolvimento infantil.

É importante ressaltar que, quanto mais cedo for feita a identificação de uma necessidade especial, mais facilmente os especialistas poderão realizar o planejamento de programas de estimulação, de reabilitação, de desenvolvimento e de reforço que, devida e sistematicamente orientados e executados, poderão salvaguardar a integridade do potencial de aprendizagem.

A partir do desejo da estudante da graduação de trabalhar em uma área que

envolvesse a estimulação essencial, a coordenação do curso mobilizou esforços para que ela pudesse se especializar mais na prática que desejava atuar. A estudante queria produzir-se profissionalmente e a instituição a auxiliou neste processo.

E o que fizemos? Mobilizamos uma parceria com vários cursos, Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia, como uma alternativa curricular de finalização daquela carga horária e de busca de mais aprendizagens a partir dessa perspectiva de estimulação essencial na educação infantil. Ela estudou mais sobre psicomotricidade e a perspectiva da estimulação essencial e no curso de Pedagogia fez o estágio inteirinho na educação infantil com crianças cegas incluídas dentro de um berçário. (D7)

Ainda em seu depoimento a professora acrescenta:

[...] flexibilizamos, não no sentido de colocar algo no lugar ou de tirar algo do lugar, substituímos simplesmente as disciplinas de libras para outras do interesse dela. A estudante queria produzir-se profissionalmente e nós a ajudamos nesse processo. O diploma dela é tal e qual o outro de qualquer estudante, mas ele tem uma observação sobre a perspectiva do currículo alternativo que ela vivenciou, que ela construiu. Tem uma formação mesclada com a Pedagogia e com a estimulação essencial, essa movimentação. Então é um educador especial que tem essa dimensão. (D7)

Nesse sentido, a professora prossegue afirmando que a situação relatada levou também a uma reformulação curricular. O curso de Educação Especial, na atualidade, busca identificar entre os estudantes o que gostariam de construir a partir do seu interesse e suas condições. Assim *“passamos a pensar o currículo de formas diferentes, em um movimento muito interessante daquele momento histórico que modificou um pouco a estrutura do curso” (D7).*

Toda a ação descrita mobilizou esforços colaborativos de uma equipe multiprofissional e de outros cursos como: o de Pedagogia, que a orientou durante seu estágio obrigatório; o curso de Psicologia, em que pôde aprender mais sobre estimulação essencial; e o próprio curso de Educação Especial, o de sua formação, para atender uma estudante durante seu percurso na graduação.

Através da atuação da então coordenadora na época, foi possível inferir o que trata exatamente a expressão por ela apresentada durante a conversa: *“precisamos pensar na vida profissional dos estudantes. Por quê? Porque eu acredito nisso, eu*

acredito que a terminalidade dos estudos precisa ser uma alternativa de escuta da diversidade” (D7).

O estudante fará escolhas ao longo do processo formativo, e essa situação é tida como natural para todos os indivíduos, o que inclui o público-alvo da educação especial. A professora apontou a existência da possibilidade de a Universidade atuar sem que seja necessário recorrer à CTE. A terminalidade do estudo, para essa estudante, levou em consideração não só a condição de cegueira total, mas principalmente sua escolha consciente na área em que pretendia atuar profissionalmente.

Então o primeiro elemento aqui é um currículo que aceite as diferenças e que aceite as possibilidades de encaminhamento para a TE, nesse sentido ela está dentro desta concepção ela não pode estar fora disso porque isso não é um privilégio da pessoa com deficiência é um privilégio para qualquer estudante da Universidade, entende? Aliás é a escuta. O que que a gente investe? Como é que a gente encaminha o estudante por exemplo para um grupo de pesquisa “A” em vez de um grupo de pesquisa “B”, a partir das escolhas que ele faz. Ao longo do processo de iniciação científica, de formação na graduação é um processo de escuta. Para mim é escutando o currículo e esse processo de escutar os processos de formação e de escolha que esses indivíduos vão fazendo ao longo do processo formativo que surge a TE, ela é decorrência de uma concepção de escuta. (D7)

Considera-se que bons projetos nascem da escuta da diversidade, assim como D7 defende, pois, ao empreender, incentivar, tornar o estudante público-alvo da educação especial corresponsável no seu processo formativo, sua participação ganha um peso considerável ao ter o apoio de professores que acreditam no seu potencial transformador.

A dinâmica que envolve a autonomia na tomada de decisões da Universidade foi outra questão colocada no questionário aplicada para docentes. Dos dezoito respondentes do questionário, da UFSM, de diversos cursos, apenas seis professoras conhecem a CTE, sendo duas do curso de Educação Especial. Os demais sequer ouviram falar, inclusive alguns professores manifestaram interesse em saber mais a respeito, e assim poder contribuir na aprendizagem dos estudantes.

Diante dessa premissa foi perguntado à D7 qual seria seu ponto de vista em relação às respostas, e ela contou que tudo na Universidade envolve o processo de aprendizado. Para a professora, aprende-se cotidianamente e ensina-se igualmente,

e não tem como o professor saber tudo o que se passa no ambiente acadêmico. Mas situações pontuais como as citadas podem ajudar outros professores ao se depararem com conjunturas semelhantes ou não, e tomarem decisões para atender determinadas circunstâncias que envolvem medidas específicas.

Diante de novos contextos, verifica-se a importância de manter-se aberto a novas possibilidades e ter em mente que, em certos momentos, é preciso ajuda mútua para conduzir determinadas ações. Diante disso, fica a seguinte reflexão da professora:

[...] quando que eu imaginaria que um planejamento de terminalidade de estudos que eu fiz lá atrás junto com outras pessoas fosse repercutir hoje na sua pesquisa. Eu não sou capaz de olhar para cada coordenador do curso da minha Universidade, cada professor e tirar uma coisa e colocar outra na cabeça deles, mas é justamente esses movimentos em que vão fazendo as coisas se modificar. Assim, espera-se que grandes revoluções, acho que elas não existem, mas a gente pode com o nosso trabalho fazer essas micro revoluções. (D7)

Ainda, a professora aponta o trabalho da CAEd, que operacionalmente trabalha com os estudantes e com os professores. Segundo ela, a equipe é constituída por diversos profissionais, da Psicologia, da Fisioterapia, da Pedagogia e da Educação Especial, que indicam os caminhos de como lidar em determinadas situações e ocasiões. As experiências ajudaram nas discussões para construir, por exemplo a minuta de Resolução visando a utilização da CTE, e são compartilhadas, o que não significa que a conduta seja padronizada. Aliás, o que a CAEd faz é procurar atender a todos que chegam no setor de acordo com sua especificidade com atendimentos individualizados.

Os relatos da professora *D7* apontam que existe a possibilidade de aplicabilidade da terminalidade de estudos, sem que seja preciso recorrer a CTE, desde que se esgotem as possibilidades nas ações da Universidade, como as que foram descritas anteriormente, o que demanda um trabalho a muitas mãos.

Por fim, retoma-se a epígrafe com a célebre frase emprestada do monólogo Hamlet, de William Shakespeare, no início deste subcapítulo: “ser ou não ser, eis a questão”. O intuito foi fazer uma analogia para a CTE, por mais que pareça complexa a pergunta de Hamlet, sua interpretação é muito simples, assim como ocorre para a terminalidade dos estudos.

A CTE existe porque está descrita na LDBEN e quem acessa a lei se depara com

ela de forma breve. Assim, quem não teve motivação para chegar até o artigo da lei que a cita para interpretá-la e procurar mais elementos que a compreendem, acaba por desconhecê-la.

O desconhecimento de professores na educação superior sobre a CTE não é algo que causa estranheza, uma vez que são necessárias mais discussões e esforços para torná-la acessível e viável a todos os estudantes público-alvo da educação especial. A universidade segue diretrizes, documentos norteadores para respaldar suas ações, e até contam com uma certa autonomia, porém ainda precisam de mais informações e estudos que a sustentem.

O que será da CTE na educação superior? Ainda não há respostas para esse questionamento, mas neste estudo de caso foi apresentado duas situações práticas que podem servir de alerta. Inferimos que a CTE pode se tornar no futuro uma alternativa, contudo, deva manter seu conceito de terminalidade específica, esgotadas as possibilidades de intervenção pedagógica.

Parafraseando Shakespeare ... “ter ou não ter? eis a questão”, fica como reflexão e provocação final neste capítulo para possíveis discussões no meio acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem intencionalidades e não por acaso que as epígrafes foram selecionadas para compor o início de cada abordagem contextual utilizada. Freire deixou um legado de lutas por uma educação inclusiva em todos os seus níveis de ensino e voltada para todos, sem exceção, salientando que há devir pedagógico, mas também há mudanças. Há necessidade de debates, de discussões, mas também há necessidade de ações, e nas palavras de Freire (1993, p.10) “o tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria”.

O objetivo foi identificar quais são os entendimentos de gestores e docentes da UFSM sobre CTE e de que forma esses vislumbrariam dar aplicabilidade a este instrumento.

A análise feita considerando o extrato de participantes da pesquisa, pôde-se constatar que a CTE mobiliza discussões para se ter clareza no momento que se volta para sua aplicabilidade, que envolve um conjunto de ações antes do seu encaminhamento, bem como, sua legitimação a nível institucional na educação superior. Nos exemplos apresentados no estudo de caso envolvendo dois estudantes, há uma postura consciente (dos participantes) de que é necessário haver esforços que mobilizem mudanças no atendimento desse público-alvo. O ingresso do estudante por cotas ou outra forma de reserva de vagas não significa que a universidade seja inclusiva. Entende-se, a partir dos achados da pesquisa, que a presença física do estudante demanda organização e preparação para o atendimento por meio de ações institucionais, muitas delas citadas nesta pesquisa.

Foram apresentadas ações durante o processo formativo dos estudantes que vão da possibilidade de se flexibilizar o currículo a fazer adaptações significativas. Contudo, fazer adaptações não deve ser tomado como “abertura” para aprovação indiscriminada e inconsequente de estudantes com necessidades educacionais especiais e nem para “empurrá-los” de um componente curricular para outro, o que remete à temática maior deste estudo, que é a possibilidade de terminalidade específica para estudantes que apresentam acentuadas dificuldades para permanecerem na universidade.

A complexidade se dá por causa da contradição que existe quando se adapta de forma significativa os elementos curriculares (objetivos, conteúdos, formas de

avaliação) no sentido de eliminá-los quando necessário, possibilitando certificação de conclusão, mas esta certificação poderá não lhes possibilitar sua real inserção na vida social e produtiva.

A existência do apoio didático-pedagógico na UFSM demonstra a intencionalidade do trabalho desenvolvido. A preocupação da Universidade em implementar ações inclusivas advém das observações que o professor faz em sala de aula e da sua prática ao utilizar variadas formas de ensinar e intervir no processo formativo, algo percebido nos dizeres dos profissionais que responderam os questionários desta pesquisa e que manifestaram tal preocupação de melhorar sempre sua prática. Por outro lado, é importante ressaltar a responsabilidade do estudante em procurar o atendimento junto à CAEd, setor que o orientará e o encaminhará para uma equipe multidisciplinar. São ações conjuntas que se estabelecem visando o respectivo atendimento junto à Coordenadoria de Ações Educacionais que acompanha a trajetória dos estudantes e intervém no processo de permanência, porém isso não significa a garantia dessa permanência.

Acrescente-se a preocupação com a aprendizagem dos estudantes, reforçada pelo fato da CAEd ter retomado a discussão com a comunidade acadêmica de uma minuta de resolução que inclui a CTE, iniciada sua construção em 2007, e ainda não finalizada. Tal fato faz levantar a hipótese de a UFSM ter casos de estudantes que requerem um atendimento com indicação para aplicabilidade de CTE.

A terminalidade dos estudos é algo perseguido por todo estudante, tenha ele alguma deficiência ou não e o fato da Universidade planejar e implementar ações para aqueles que apresentam acentuadas dificuldades nos aprendizados reflete cuidado com os meios utilizados para não afetar sua formação profissional a ponto de prejudicar as aprendizagens que são necessárias.

A CTE se mostrou desconhecida para a maioria dos participantes da pesquisa, todavia, muitos manifestaram o interesse de saber mais sobre sua aplicabilidade, algo oportunizado com a retomada de discussões sobre a temática, como sinalizado pela CAEd.

Ao encaminhar os questionários, propôs-se a saber como a UFSM entende a CTE neste nível de ensino e constata-se que, assim como na educação básica, a certificação também deverá (no sentido de que na atualidade existe o movimento com discussões em torno da minuta) ser pensada como último recurso depois de esgotadas todas as possibilidades de ações e intervenções para auxiliar os

estudantes a permanecerem na universidade, sem que acumulem reprovações e/ou abandonem os cursos. Para tanto, a CAEd tem implementado diversos projetos para atender estes estudantes na direção de evitar que tais situações se repitam e acarretem prejuízos na sua formação acadêmica.

A *escuta da diversidade* comentada pela professora entrevistada revela que existe a preocupação com a diversidade nela presente e que essa se materializa em ações práticas para favorecer a aprendizagem. Por outro lado, para o estudante, essa escuta faz com que ele se sinta valorizado.

Embora a sociedade atual tenha sido construída apoiando-se nos princípios de igualdade, muitos indivíduos público-alvo da educação especial são deixados à margem do processo produtivo, já que não respondem às exigências de habilidades impostas pelo mercado. De maneira geral, a sociedade imputa ao indivíduo a responsabilidade e o culpa pela própria deficiência e pelo fato de ele, muitas vezes, não conseguir aprender aquilo que a escola determina. Isto exime a sociedade e a instituição educacional, da responsabilidade e do compromisso para com essas pessoas. Para Iacono (2004, p. 218)

Na tentativa de assegurar a essas pessoas o direito à educação e à conclusão de seu processo de escolaridade, a legislação educacional lhes assegura terminalidade específica. A concessão desse direito é objeto de muitas discussões, especialmente porque a discriminação dele decorrente, o fato de haver uma certificação em que são descritas as competências e habilidades de que o aluno se apropriou, pode ser considerada uma discriminação negativa e, portanto, merecedora de muitos estudos e enorme cautela para sua concessão. Há inclusive, um segmento da sociedade civil organizada que já realizou estudos sobre a referida terminalidade específica e a qualifica como estigmatizante e recomenda evitá-la.

Na educação básica a CTE carrega o peso, de forma descritiva, das competências desenvolvidas pelo estudante no histórico escolar, o que lhe confere a certificação para avançar etapas. O caráter estigmatizante atribuído a ela acontece porque ao certificar o estudante, ele é objeto de uma discriminação, na medida em que se descreve o que ele foi capaz de aprender parte dos conteúdos que são trabalhados com todos os demais. Para essa questão Iacono (2004, p. 219) faz a seguinte reflexão:

Ora, se é trabalhado um determinado conjunto de conteúdos com todos os alunos e aquele que tem deficiência, apropria-se de uma pequena parcela e para ele é conferida uma certificação de escolaridade que descreve apenas a parcela dos conteúdos apropriados, isso não é discriminatório? Certamente que, se há outros estudantes que recebem a certificação regular, mesmo sem terem se apropriado de todo o conjunto dos conteúdos trabalhados, é possível afirmar que a terminalidade específica é fator de discriminação para os alunos com deficiência.

Na educação superior, prover-se o mesmo tratamento, com parecer descritivo das competências e habilidades seria, desse modo, discriminatório. Por isso, infere-se que as discussões presentes na minuta estejam se estendendo por tanto tempo. Outras problemáticas surgem atreladas a CTE e que devem ser tratadas com cautela e responsabilidade, pois envolve a formação acadêmica de cada estudante público-alvo da educação especial matriculado nas IES.

Ao utilizar a CTE na educação superior implicaria uma certificação diferenciada e nesse caso envolveria pareceres descritivos como na educação básica que adota tal critério? A carga horária dos cursos seria revista, remodelada ou mesmo ampliada? Qual o impacto na vida profissional do estudante tendo uma CTE em sua diplomação? Todas estas questões merecem estudos, discussões e acompanhamento dos estudantes por parte das IES. Assevera-se que existe uma responsabilidade das instituições ao legitimar a CTE, pois afeta diretamente o percurso e a formação de cada estudante envolvido.

Essa pesquisa envolveu a complexidade que há nas ações mobilizadas para uma terminalidade específica, pois não há comprovação da efetividade da CTE no contexto da educação. É preciso fazer uma análise crítica da perspectiva de quando emerge a CTE, do momento estratégico em que foi pensada e idealizada e num cenário que tinha como objetivo corrigir o fluxo de estudantes que no período da década de 90, permaneciam por anos sem avanço nas etapas de ensino da educação básica. Ocorre que o foco estava na progressão dos estudantes na educação básica visando elevar os índices educacionais de atendimento de pessoas com deficiência e não no processo de ensino-aprendizagem.

Na atualidade é preciso analisar criteriosamente cada caso e levar em conta que a concepção de educação do período que surge a CTE é diferente da concepção de educação dos dias atuais e, nesta perspectiva deve-se rever se os critérios adotados serão os mesmos do passado quando ela surgiu, Portanto, faz-se

necessário analisar as ações implementadas para legitimar um documento que aponta para possibilidades de exclusão conforme apresentado nas pesquisas inseridas na revisão integrativa.

Um fato a ser melhor explorado seria constatar, por meio de mais pesquisas com estudantes que tiveram a certificação diferenciada, especificamente o nosso objeto de estudo, a CTE. A questão problematizadora a ser investigada trata-se da possibilidade de inserção dos estudantes que avançaram as etapas de ensino por meio da CTE o que nos remete as seguintes perguntas: como esses estudantes foram afetados, e qual o impacto em suas vidas? Foi possível sua inserção no mercado de trabalho com os conhecimentos adquiridos nas instituições educacionais que frequentaram e o certificaram com TE?

Nos nossos estudos, constatamos que não há certezas, mas inúmeras dúvidas sobre a efetividade da CTE na educação superior, nível de ensino investigado nesta pesquisa. No mesmo sentido, não foi possível constatar se a CTE na educação superior seria um mecanismo válido para atender os estudantes sem que comprometa a aprendizagem e a formação para o mundo do trabalho. Tais situações demandam a busca de respostas a partir da perspectiva do próprio estudante envolvido, do que ele tem para revelar e dessa forma apontar os caminhos que os sistemas de ensino devam percorrer, seja aperfeiçoando as estratégias pedagógicas, seja possibilitando discussões focadas na CTE no meio acadêmico.

Na educação superior pensar na possibilidade da CTE acende um alerta aos profissionais de educação, dada a complexidade que está atrelada a ela, pois as ações empreendidas não podem debilitar os conhecimentos necessários durante o processo formativo que refletirá na profissionalização futura. São inúmeras reflexões que devem ser somadas as discussões para tratar da CTE no contexto educacional em qualquer etapa de ensino.

O estudo envolvendo uma certificação diferenciada promoveu inúmeras reflexões e preocupações que não podemos deixar de manifestar nas considerações finais, que se trata do encaminhamento dos estudantes com deficiência para a CTE. A reflexão sobre “ESGOTADAS AS POSSIBILIDADES” (escrita em maiúsculo para chamar a devida atenção) e que se percebe o quanto tal possibilidade é fragilizada quando não se tem uma estrutura preparada exclusivamente para fazer essa análise no ambiente das escolas públicas e mesmo na educação superior, muito embora tenha-se constatado que os esforços existem. Hipótese esta levantada para o fato de

não ter sido regulamentada nos cursos de graduação e pouco discutida no meio acadêmico das IES.

Seria possível delimitar quando estarão esgotadas as possibilidades? Não seria o mesmo que “desisto”, “não há mais nada a fazer”, “tentamos tudo que estava ao nosso alcance”, dentre outras condições tidas como limitadoras. O que vem à mente é: não se estaria inferindo a “incapacidade” do estudante quando se recorre à CTE? Ou seria uma “incapacidade” do sistema de ensino para atender esse estudante?

Tais provocações deveriam ser razões para se refletir a forma como está sendo disponibilizado ao sistema educacional a CTE. Comentou-se durante a pesquisa sobre a responsabilidade que está atrelada à decisão de encaminhamento para uma CTE e sob o viés pedagógico seria um atestado de “incompetência” ou na pior das hipóteses a inexistência de se ter uma “escuta da diversidade”.

Foram tantas as palavras entre aspas apresentadas que não tem como explicar tais expressões, uma vez que são análises individualizadas de cada instituição educacional representadas por seu corpo técnico, seja ela da educação básica e/ou da educação superior.

Ao fazer as leituras sobre os entendimentos voltados à EE na perspectiva inclusiva dever-se-ia refutar a CTE, algo considerado inapropriado adicionar no corpo da pesquisa, pois estar-se-ia criando juízo de valor sobre algo que foi pensado em uma conjuntura de abertura para incluir pessoas com deficiência na educação regular, pelo menos no campo teórico.

O propósito da pesquisa é o de apresentar elementos que são apresentados com a temática da CTE e quais ações são previstas ou mesmo deveriam ser refletidas para atender estudantes na sua especificidade. E tornou-se necessário acrescentar nas considerações finais o que ficou em aberto na perspectiva de entendimentos de como poderia ser tratada uma questão tão delicada que envolve mensurar (como se fosse possível) a capacidade de entendimento de pessoas público-alvo da educação especial, a exemplo pessoas com deficiência.

Apresentou-se a discussão sobre a temporalidade e sobre documentos que refutam a CTE por ser segregadora, mas que não tocam no ponto do qual considera-se o mais frágil e segregador que se trata da revisão do elemento “esgotadas as possibilidades”, que seria justamente o elemento a ser refutado. Por outro lado, ao substituir, eliminar, estar-se-ia igualmente eliminando a CTE dos sistemas de ensino,

pois não faria sentido mantê-la com o propósito com que foi adicionada a uma lei tão expressiva para a educação, como a LDB.

Incentiva-se durante toda a pesquisa a promoção de debates sobre a temática que deve ser analisada sob a ótica da contemporaneidade, de que sua revisão deve ser pauta no meio acadêmico, a exemplo do que está acontecendo na UFSM, que foi o campo de pesquisa, sem os julgamentos de que uma outra IES esteja fazendo ou não. Importante é a equipe (gestores, professores, estudantes) avaliar qual a perspectiva que se adota ao se discutir a indicação para uma terminalidade de estudos ou de avanço das etapas (no caso da educação básica). Quando se inclui entre parênteses o estudante é porque entende-se que a parte mais afetada deve ser participe das discussões, pois ao excluí-lo confirma-se sua “incapacidade” de decisão e de se manter no sistema de ensino, reforçando o capacitismo no meio educacional.

A CTE revela-se ser um instrumento complexo e que demanda análises igualmente complexas, tanto do ponto de vista da instituição que fará a emissão dessa certificação quanto do estudante que poderá ser impactado na sua vida profissional sofrendo mais discriminação.

Esgotar diferentes possibilidades de intervenção durante aprendizagens tanto na inserção quanto na cobrança de conteúdos não deve ser considerado um privilégio dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, como está sendo apresentada a CTE configura-se uma forma segregadora que revela a forma excludente com que é tratado o estudante, pois se não forem encontradas possibilidades de ajudar é porque não se sabe como fazer e não por sua incapacidade de aprender.

Estas reflexões apresentadas ao longo da escrita foram com o intuito de demonstrar que para a utilização da CTE mantém-se uma lógica excludente em seus propósitos e que há muita indefinição quanto sua aplicabilidade.

Apresentou-se o trabalho da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM com diversos programas e projetos voltados para os estudantes que precisam de atendimentos diferenciados e a expressão “esgotadas as possibilidades” foi citada pela representante da CAEd no questionário, o que se leva a crer na hipótese de não ser regulamentada a CTE nos moldes que se dá na educação básica, dado que a minuta esteja desde 2007 em discussão, e não seja levada adiante sua aplicação por se considerar inapropriado manter a definição de CTE da forma como consta na LDB.

O termo “esgotada” significa: em que há esgotamento; que está exaurido; que já não se encontra disponível. Como pode-se utilizar esse termo para pessoas no sistema de ensino? Tal expressão fragiliza o que se tem de mais importante quando se fala de educação: o conhecimento. Ele não deve ser mensurado, pois todos (estudantes, professores, gestores) estão em constante processo de aprendizagens e no sistema de ensino tem-se uma diversidade de conhecimentos que nunca irão se esgotar.

O trabalho de tantas “CAEd’s”, cada uma com sua especificidade, é importante para atender a realidade do público que se apresenta nas IES e orientar os professores para possíveis estratégias durante a trajetória dos estudantes. Porém, não significa que os professores deleguem todas as ações e responsabilidades para este setor da universidade, longe disso, as ações são propostas justamente para orientar os caminhos que os docentes podem seguir. Importante destacar que os professores não estão sozinhos para enfrentar os desafios ao saberem que terão em seus componentes curriculares estudantes com alguma necessidade especial, uma vez que a Universidade possui um corpo técnico para desenvolver um trabalho colaborativo.

Práticas inclusivas são uma realidade em qualquer instituição educacional e ampliar esforços para ofertar um ensino de qualidade, leia-se responsabilidade, é uma condição necessária que deve permear todo o processo formativo.

As reflexões e provocações apresentadas são importantes para se avançar nas práticas. O engessamento de condutas na aprendizagem não é garantia de um bom trabalho e adotar as mesmas estratégias pedagógicas para todos é ignorar que dentro de uma sala de aula há uma diversidade de ideias, de conhecimentos, de realidades e de expectativas. Todos esses aspectos precisam ser considerados, pois na educação não cabe mais a postura do professor como um ser soberano, e nas palavras de Freire (2007, p.39) “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Constantemente buscam-se novas práticas, novos saberes, novas formas de aplicação de recursos pedagógicos. Então será que a CTE na educação superior seria uma alternativa viável?

Um dado apresentado nesta pesquisa é o de que estudantes com deficiência estão cada vez mais presentes nas IES. Portanto, é preciso que sejam ampliadas as discussões sobre ações que os recepcionem e principalmente não os afugentem por

falta de planejamento ou por falta de propostas que considerem as especificidades que um estudante público-alvo da educação especial requer. A isso considera-se processos inclusivos.

Mesmo que não haja na atualidade um encaminhamento para a utilização da CTE na UFSM, com uma diretriz formalizada, estruturada, que expresse como conduzir o seu processo de aplicação no ensino superior, a terminalidade dos estudos é algo vislumbrado por todos, IES e estudantes, mas há muito por se discutir e se definir.

Procurou-se em vários momentos enfatizar que a CTE na educação superior não deve ser concebida apenas por um documento de certificação porque ela é muito mais complexa e envolve a tomada de decisão de um colegiado para sua emissão, contudo reitera-se que sua indicação não seja na condição de esgotadas outras possibilidades de ações metodológicas.

A acuidade dos profissionais de educação ao avaliar habilidades e competências dos estudantes, sem ignorar suas dificuldades, envolve considerar aspectos no âmbito individual, no social, nas relações coletivas, no processo formativo, e principalmente na possibilidade de o estudante ser inserido futuramente no mundo do trabalho.

A CTE deve ser revista e se for dado encaminhamento, que seja como alternativa que permitirá a continuidade dos estudos e uma formação acadêmica, desde que atenda à necessidade do estudante através da sua escuta, como defendido pela professora do curso de Educação Especial. A CTE perderá sua efetividade se no processo de ensino-aprendizagem for tratada como uma prática excludente, como foi apontado na revisão integrativa em uma das pesquisas apresentadas.

A inclusão no processo formativo para uma profissionalização futura depende de ações e do seu reconhecimento como uma alternativa que seja viável para atender a todos estudantes público-alvo da educação especial nela matriculados, o que certamente constitui mais um passo relevante na aceitação das diferenças.

Dessa forma, a CTE ainda que não seja factível no momento sob a ótica inclusiva, fator esse preponderante para indicar que ainda se tem muito que investigar e desenvolver no meio acadêmico, não deve ser descartada, mas estudada sua viabilidade. A instrumentalização das IES com o recurso da CTE, caso seja considerada deve ser desenvolvida para que, no momento propício, seja

disponibilizada como uma via de efetiva inclusão aos estudantes que mais carecem dela.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa**. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.
- ANDRÉ, M. **A Complexa Relação entre Pesquisa e Políticas Públicas no Campo da Formação de Professores**. PUCRS Educação, v. 32, n. 3, p. 273-276 set/dez/2009.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo** – as políticas sociais e o Estado democrático. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 9-23.
- ANJOS, P. M. **Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: edição 70, 2016.
- BEZERRA, G. F. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação. vol.22 no.69. Rio de Janeiro. Apr./Jun 2017.
- BOTELHO, L.L.R.; CUNHA, C.C.A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Revista: GESTÃO E SOCIEDADE · BELO HORIZONTE · VOLUME 5 · NÚMERO 11 · P. 121-136 MAIO/AGOSTO 2011 · ISSN 1980-5756. 2011
- BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Resumo Técnico Censo da Educação Superior. Brasília, INEP, 2013a.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de dez. 1996.
- BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce**. Brasília: MEC/SEESP. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001. 79p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.02/01. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC; CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.17/2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; CNE, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Programa Incluir**. Dispõe sobre Acessibilidade na Educação Superior. 2005

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (2011, novembro 17). **Decreto Nº 7.612**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Senado, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro (GM). **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Senado, 2003.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.
Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm.

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2015

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

Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 11 de jun.2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão**

escolar. Educare et Educare. Revista de Educação. v. 2, n. 4, p. 113- 128, jul./dez. 2007.

CARVALHO, R.E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.152p.

DIAS S, J. D. **Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior:** Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DIAS S. J. **Ensino superior: um bem público, um dever do Estado.** In: POLAK, E.E et al. (Ed.). *Public responsibility for higher education.* Paris: UNESCO, 2009. p. 99-119

DRAIBE, S. M. **As políticas sociais e o neoliberalismo:** reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP, n 17, p.86-101, São Paulo: Edusp, mar./mai. 1994.

ELIAS, C. S. R.; SILVA, L. A.; MARTINS, M. T. L.; RAMOS, N. A.P.; SOUZA, M. G. G.; HIPÓLITO, R. L. **Quando chega o fim?** Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Vol.8 no.1. Ribeirão Preto, abr. 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1995.

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

FRANCO, M. L. P.B. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Algumas reflexões em torno da utopia.** In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis.* São Paulo: UNESP, 2001b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 77-108.

FROTA, F.H.S; MACIEL, A.S.; MONTEIRO, M.V. **Construir democracia implica em respeitar as diferenças: uma análise crítica sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior no nordeste brasileiro**. Publicação: Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência / organização de Artur Zimmerman — Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis/SC. 2004.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **O papel da universidade frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva**. Rev. Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Ed. 29, Dez, 2004.

GREGORIS, M. R. **Parâmetros curriculares Nacionais: adaptações curriculares - visão da equipe escolar no Ensino Fundamental I do município de Barueri**. 2009. 125p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

GOMES, J. A. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HANUM, V. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia: 2010.

IACONO, J. P. **Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?** Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2004.

IACONO, J.P.; MORI, N.N.R. **Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?** In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., Curitiba, 2004. Anais. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. p.1 -16. 2004.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 11 de jun.2020.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. da (orgs.) **Educação Especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.

KASSAR, M.C.M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

KASSAR, M.C.M. **Educação especial e Pierre Bourdieu**: algumas contribuições. III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. Mesa 7: Contribuições de Pierre Bourdieu nas pesquisas em educação especial. 2007

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **As funções atuais da escola**: repensando a didática e a organização escolar. Anais digital, Campo Grande, Jun. 2003. CD-ROM.

LIMA, S.R. (2009). **Escolarização da pessoa com deficiência mental**: terminalidade específica e expectativas familiares. São Carlos (Tese – Dourado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 181f.

LIMA, S. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.2, p.195-208, Mai./Ago., 2011

LAVARDA, E. S. **O currículo e a inclusão na Educação Superior**: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM. 2014. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LEITE, L. **Relativizando o conceito de deficiência**. In: LEONARDO, N., BARROCO, S., ROSSATO, S. Educação Especial e Teoria Histórico-cultural: Contribuições para o desenvolvimento humano. Apris Editora. Curitiba - PR, 2017.

LOPES, S. A. **Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Revista Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, RS. v. 27, n. 50, p. 737-750. Set./dez. 2014

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ªed. São Paulo: EPU, 2018.

MANTOAN, M. E. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? 2ªed. São Paulo: Moderna; 2006

MARTINS, A. M.; STOLTZ, T. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação universitária**: uma introdução. (Orgs.) FARIA, P. M.F.; CAMARGO, D.;

VENÂNCIO, A.C. **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MICHELS, M.H.; GARCIA, R.M.C. **A Nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiência**. Ponto de Vista. jul-dez 1999;1(1):30-5

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOREIRA, L. C. **Políticas de Acesso ao Ensino Superior Para Estudantes Com Deficiência no Chile e no Brasil**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 539-559, abr./jun. 2020. E-ISSN: 1982-5587.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. C. **Currículo em educação especial**. Editora da UFPR. Revista Educar, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001.

MONTEIRO, M.V. **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência: uma análise sob o ponto de vista bioecológico do desenvolvimento humano**. Publicação: Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência / organização de Artur Zimmerman — Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013

NOGUEIRA, M. L. de L. **A importância dos pais na educação segundo a percepção de universitários deficientes visuais**. Ed. 23. Ver. Benjamin Constant, dez. 2002.

OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito**. 2011. 246p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, W.M., DELOU, C.M.C. **Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama**. Revista Educação Especial, v. 33, 2020 – Santa Maria/ RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3484.pdf> >. Acesso em: 06 jan. 2021.

PINTO, V. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 2011. 145p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

PIRES, T. S. J. **Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular**. 2013. 129p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Ciências

Humanas, Letras e Artes- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PRIOSTE C.M.; MACHADO M.L.C.; RAIÇA D. **Dez Questões sobre a Educação Inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp; 2006.

ROLDÃO, F.D.; CICALLO JR. I.C.; SCHWARZ, J.C.; CAMARGO, D. **Reflexões sobre o trabalho do professor universitário**: um olhar a partir da teoria de Vigotski. (Orgs.) FARIA, P. M.F.; CAMARGO, D.; VENÂNCIO, A.C. Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

ROSSETTO, E. **Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior**. Revista Temas & Matizes, v.7, n.13, p. 49-57, 2008.

SCHERER, R. P. **Cada um aprende de um jeito**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação), Unidade Acadêmica de Pesquisa em Pós-Graduação- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. **Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior**: Práticas (a serem) implementadas? Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro v. 24, 2019.

SILVA, O. O. N. **Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do Ensino Público regular**: mapeando a realidade de Feira de Santana. 2012. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, S. **Educação especial**: um esboço de política pública. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, S. **A política educacional brasileira e as pessoas com deficiência**: como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas**: educação tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas/SP: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 73-100.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação especial. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SOUZA, M. T. Revisão integrativa: o que é e como fazer. São Paulo: Einstein, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estatuto da UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>.

VALERA, J. R. **A deficiência intelectual e a adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Centro de Ciências e Letras- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

VICTOR, S.; CAMIZÃO, A. **Psicologia Histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-pedagógico**. In: LEONARDO, N., BARROCO, S., ROSSATO, S. Educação Especial e Teoria Histórico-cultural: Contribuições para o desenvolvimento humano. Apris Editora. Curitiba - PR, 2017.

VITA, A. C. **Análise instrumental de uma maquete tátil para a aprendizagem de probabilidade por alunos cegos**. 2012. 240p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas: fundamentos da defectologia**. v. 5. Madrid: Machado Libros, 2012.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de: VILLALOBOS, M. da P. Coleção Educação Crítica. São P

APÊNDICE A Questionário para Representantes da Pró-reitoria de Ensino

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

- 1- Nome: (Opcional)
- 2- Qual o seu gênero? () masculino () feminino () Prefiro não declarar () outro
- 3- Qual sua cor/raça/etnia? () Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta () Prefiro não declarar () Outro:
4. Você possui alguma deficiência? () Não () Sim, auditiva () Sim, física () Sim, mental () Sim, visual () Prefiro não declarar
- 5 – Qual a sua nacionalidade? () Brasileira () outro:.....
- 6- Função em que atua:
- 7- Tempo de atuação:
- 8- Quanto tempo trabalha na Instituição:

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A ATUAÇÃO

- 9- Quais são as Políticas Públicas que norteiam a Estrutura da Instituição acerca da educação inclusiva?
- 10- Quais os documentos que norteiam as políticas inclusivas da instituição?
- 11- É possível ter acesso aos documentos norteadores das políticas inclusivas da instituição para esta pesquisa?
() Sim () Não
- 12- Quantos estudantes com deficiência estão matriculados nesta instituição?
- 13- É possível ter acesso aos dados numéricos e em quais os cursos que estão matriculados?
- 14 - Quais ações foram/estão sendo desenvolvidas na instituição para favorecer a permanência dos estudantes com deficiência?
- 15 - Como ocorre a comunicação e o trabalho entre pró-reitoria, coordenação e docentes ao se referir aos estudantes com deficiência?
- 16- A Instituição oferece cursos de formação continuada para os docentes com a temática de inclusão de pessoas com deficiência?
() Sim () Não
- 16 -Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, quais foram os cursos ofertados e período que aconteceu?

DADOS SOBRE A CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA

- 18- O que você conhece sobre a Terminalidade Específica?
- 19 - É institucionalizada a Terminalidade Específica nesta Instituição de ensino?
() Sim () Não

20 – Na sua concepção a Terminalidade Específica pode contribuir para a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes nos cursos?

21 - Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, de que forma é institucionalizada a terminalidade específica nesta Instituição?

22 - Na sua concepção a Terminalidade Específica pode/poderá contribuir para a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes nos cursos?
() Sim () Não

23- Quais contribuições considera importantes elencar em relação a pergunta anterior?

24 Prezado participante, o espaço abaixo está reservado para informações complementares que julgar ser importante mencionar ou acrescentar a esse instrumento de coleta de dados. Desde já, agradecemos sua contribuição

APÊNDICE B- Questionário para Coordenadores de Área

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

- 1- Nome: (Opcional)
- 2- Qual o seu gênero? () masculino () feminino () Prefiro não declarar () outro
- 3- Qual sua cor/raça/etnia? () Amarela () Branca () Indígena () Parda
() Preta () Prefiro não declarar () Outro:
- 4- Você possui alguma deficiência? () Não () Sim, auditiva () Sim, física
() Sim, mental () Sim, visual () Prefiro não declarar
- 5 – Qual a sua nacionalidade? () Brasileira () outro:.....
- 6- Formação Inicial:
- 7- Formação em pós-graduação:
() mestrado () doutorado () pós-doutorado
- 8- Área da titulação máxima:
- 9- Data que assumiu a coordenação / tempo de atuação:
- 10- Área que coordena () Licenciatura () Bacharelado

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A ATUAÇÃO ENQUANTO COORDENADOR

- 11- Enquanto coordenador de área, como ocorre a comunicação e o trabalho entre coordenação e professores no tocante as demandas dos estudantes com deficiência?
- 12- 12- Quais solicitações são realizadas pelos professores e/ou estudantes com deficiências nos cursos visando favorecer a permanência dos estudantes com deficiência?
- 13- A coordenação possui informações quanto às necessidades dos estudantes com deficiência?
() Sim () Não
- 14 - A coordenação acompanha a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência?
() Sim () Não
- 15 – Como acontece o acompanhamento dos estudantes com deficiência?
- 16 -É previsto ações e/ou adaptações curriculares em relação a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes com deficiência? Comente

DADOS SOBRE A CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA

- 17- Considerando o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino, o que você sabe sobre a Terminalidade Específica?
- 18 - A Instituição contempla na política de inclusão a certificação de Terminalidade

Específica?

Sim Não

19 - Caso a resposta da questão anterior for negativa, você compreende ser possível incluir esta ferramenta nas políticas de inclusão da instituição?

Sim Não

20- Prezado participante, o espaço abaixo está reservado para informações complementares que julgar ser importante mencionar ou acrescentar a esse instrumento de coleta de dados. Desde já, agradecemos sua contribuição.

APÊNDICE C- Questionário para Docentes

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

- 1- Nome (opcional):
- 2- Qual o seu gênero?: () masculino () feminino () Prefiro não declarar () outro
- 3- 3- Qual sua cor/raça/etnia? () Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta () Prefiro não declarar () Outro:
- 4- Você possui alguma deficiência? () Não () Sim, auditiva () Sim, física () Sim, mental () Sim, visual () Prefiro não declarar
- 5 – Qual a sua nacionalidade?() Brasileira () Outro:.....
- 6- Formação Inicial:
- 7- Formação em pós-graduação:
- 8- Tempo de atuação nesta Instituição:
- 9- Em quais cursos ministra suas aulas:

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A ATUAÇÃO ENQUANTO DOCENTE

- 10- Tem ou teve estudantes com deficiência matriculados nos componentes curriculares (disciplinas) que ministra?
Sim () Não
- 11- Como ocorre a comunicação e o trabalho entre coordenação e professor com relação aos estudantes com deficiência?
- 12- Você utiliza metodologias e/ou recursos diferenciados para estudantes com deficiência nas suas aulas?
Sim () Não
- 13- Pode citar alguns dos recursos e metodologias utilizados?

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA

- 14- O que você conhece sobre a Terminalidade Específica?
- 15 - Já foi abordado nas reuniões de professores a utilização da certificação de Terminalidade Específica?
Sim () Não
- 16 - Enquanto docente já utilizou a terminalidade específica para algum estudante com deficiência?
- 17 - Na sua opinião a Terminalidade Específica, pode contribuir para a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes com deficiência na educação superior?
- 18- Prezado participante, o espaço abaixo está reservado para informações complementares que julgar ser importante mencionar ou acrescentar a esse instrumento de coleta de dados. Desde já, agradecemos sua contribuição.

APÊNDICE D- Relação dos cursos com estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados

CAMPUS	CURSO
Cachoeira do Sul	<i>Arquitetura e Urbanismo</i>
	<i>Engenharia Agrícola</i>
	<i>Engenharia de Transportes e Logística</i>
	<i>Engenharia Mecânica</i>
Frederico Westphalen	<i>Agronomia</i>
	<i>Sistemas de Informação</i>
Palmeira das Missões	<i>Administração – Diurno</i>
	<i>Administração – Noturno</i>
	<i>Enfermagem</i>
	<i>Nutrição</i>
	<i>Zootecnia</i>
Santa Maria	<i>Administração – Diurno</i>
	<i>Administração – Noturno</i>
	<i>Agronomia</i>
	<i>Arquitetura e Urbanismo</i>
	<i>Arquivologia</i>
	<i>Artes cênicas - Bacharelado</i>
	<i>Ciência da Computação</i>
	<i>Ciências Biológicas - Licenciatura</i>
	<i>Ciências Contábeis - Diurno</i>
	<i>Ciências Contábeis - Noturno</i>
	<i>Ciências Econômicas - Diurno</i>
	<i>Ciências Econômicas - Noturno</i>
	<i>Ciências Sociais - Bacharelado</i>
	<i>Comunicação Social - Hab. Jornalismo</i>
	<i>Comunicação Social - Hab. Produção Editorial</i>
	<i>Comunicação Social - Hab. Publicidade e Propaganda</i>
	<i>Comunicação Social - Hab. Relações Públicas</i>
	<i>Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio</i>
	<i>Curso Superior de Tecnologia em Alimentos</i>
	<i>Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental</i>
	<i>Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas</i>
	<i>Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo</i>
	<i>Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores</i>
	<i>Curso Superior de Tecnologia em Sistema para Internet</i>
	<i>Desenho Industrial</i>
	<i>Direito - Diurno</i>
	<i>Direito - Noturno</i>
	<i>Educação Especial - Diurno</i>
	<i>Educação Especial - Noturno</i>
	<i>Educação Física - Bacharelado</i>

<i>Educação Física - Licenciatura Plena</i>
<i>Enfermagem</i>
<i>Engenharia Acústica</i>
<i>Engenharia Civil</i>
<i>Engenharia de Computação</i>
<i>Engenharia de Produção</i>
<i>Engenharia Mecânica</i>
<i>Engenharia Química</i>
<i>Engenharia Sanitária e Ambiental</i>
<i>Estatística - Noturno</i>
<i>Farmácia</i>
<i>Filosofia</i>
<i>Física - Bacharelado</i>
<i>Fisioterapia</i>
<i>Fonoaudiologia</i>
<i>Geografia - Bacharelado</i>
<i>História</i>
<i>História - Bacharelado</i>
<i>História – Licenciatura</i>
<i>Letras - Licenciatura - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa</i>
<i>Matemática - Bacharelado</i>
<i>Matemática - Licenciatura Plena - Noturno</i>
<i>Medicina</i>
<i>Medicina Veterinária</i>
<i>Música - Bacharelado Canto</i>
<i>Música - Bacharelado em Violoncelo</i>
<i>Música - Licenciatura Plena</i>
<i>Odontologia</i>
<i>Pedagogia - Diurno</i>
<i>Pedagogia - Noturno</i>
<i>Psicologia</i>
<i>Química - Bacharelado</i>
<i>Relações Internacionais</i>
<i>Serviço Social - Noturno</i>
<i>Sistemas de Informação</i>
<i>Teatro - Licenciatura</i>
<i>Terapia Ocupacional</i>
<i>Zootecnia</i>

Fonte: pesquisadora (2021)

APÊNDICE E Quadros com pesquisas para a Revisão integrativa
Quadro 15 – Pesquisa 1 para a revisão integrativa

TÍTULO: Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: Terminalidade específica e expectativas familiares		AUTORA: Solange Rodvalho Lima	ANO: 2009
Etapa1	Seleção do tema e Problema de pesquisa	Tema: Escolarização da pessoa com deficiência intelectual Problema: Quais aspectos se mostram positivos e negativos na TE num cenário de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior?	
Etapa2	Critério de inclusão e exclusão da pesquisa	Inclusão: Aspectos levantados sobre a possibilidade de aceitação e negação da TE pelos familiares de estudantes com deficiência Exclusão: Incerteza dos familiares quanto a possibilidade de utilização da TE	
Etapa3	Objetivo geral e específico da pesquisa selecionada	Analisar a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular. Tendo como objetivo específico: c) situar a “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência intelectual nas políticas de Educação Especial nacional, do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia; d) verificar qual a opinião das famílias de alunos com deficiência intelectual sobre a “terminalidade específica” do ensino fundamental (p.36)	
		Os principais resultados apontam que: a) as políticas públicas para a área da Educação Especial, seguindo o exemplo do	
Etapa4	Categorização do estudo	Os principais resultados apontam que: a) as políticas públicas para a área da Educação Especial, seguindo o exemplo do campo educacional, estão orientadas pelas políticas neoliberais; b) a política de “terminalidade específica” prevista na LDBEN e ratificada pela Resolução nº 02/2001 é uma das preocupações da rede municipal de ensino de Uberlândia, que vem procurando regulamentá-la e implementá-la em conformidade com esses documentos e também com a legislação da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, sem, contudo, envolver as famílias e/ou os próprios alunos com deficiência intelectual; c) em relação ao sentido e à expectativa dos pais quanto à escolarização dos filhos com deficiência intelectual, aspectos como aprendizagem e desenvolvimento, alfabetização e socialização estão entre as razões prioritárias para os filhos frequentarem a escola, entre as principais contribuições da escola na vida do filho e entre as expectativas futuras em relação à escola; d) em relação à opinião sobre a “terminalidade específica” encontramos três grupos de familiares: os que não desejam esse certificado para seus filhos, pois acreditam que ele pode ser um mecanismo que contribuirá para a discriminação, e querem	

		que os filhos recebam o mesmo certificado de conclusão que todos os outros alunos da escola regular recebem; os que são a favor e veem na obtenção da “terminalidade específica” a possibilidade de abreviar o tempo de escolarização do filho no ensino fundamental e de ele obter emprego remunerado; e os indecisos que ora diziam querer o certificado que todos os outros alunos receberiam, ora recuavam diante da incerteza quanto aos limites e possibilidades de aprendizado do filho. (p.9)
Etapa5	Análise dos dados da pesquisa	<p>“um dos propósitos da terminalidade específica, pois, ela se mostra uma forma oportuna de controlar o tempo de permanência do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental. Porque, quanto mais tempo ele permanecer sem alcançar a progressão nas séries escolares, mais gastos são gerados e recursos empregados. Torna-se necessário criar mecanismos que facilitem sua transferência para níveis e modalidades de ensino que apresentam mais vagas, liberando, assim, lugar para outros alunos, com deficiência ou não, no ensino fundamental, único nível de ensino que por Lei é obrigatório para todos, em nosso país.” (p.106)</p> <p>“Os resultados desta pesquisa permitem concluir que, apesar dos avanços, a escolarização do aluno com deficiência intelectual deve ser repensada e que, nesse processo, a terminalidade específica deve ser superada, pois, como instrumento legal, não está indo ao encontro da expectativa das famílias, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil. (p. 107)</p>
Etapa6	Contribuição para o estudo da TE	O aspecto positivo trazido por Lima (2009) sobre a TE, e que diz respeito a uma condição pertinente que deve ser levado em consideração e estar em constante debate entre as IES a certificação pode propiciar o prosseguimento e conclusão dos estudos, fator esse relevante para não perpetuar a evasão dos cursos na educação superior. E quanto ao aspecto negativo levantado pela autora, trata-se da condição diferenciada ao certificar com TE em relação aos demais estudantes. O fato é que as discussões sobre TE precisam integrar a pauta da organização de políticas internas das IES, e caso acrescentem a modalidade de certificação, certamente deverá ter um projeto de implementação amparado na política interna com amparo da Lei para validar o instrumento.

Fonte: Pesquisadora (2021)

Quadro 16 – Pesquisa 2 para a revisão integrativa

TÍTULO: O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM	AUTORA: Eliane Sperandei Lavarda	ANO: 2014
--	---	------------------

Etapa 1	Seleção do tema e Problema de pesquisa	Tema: Ações de Permanência quanto ao currículo em cursos da Educação Superior Problema: Considerando-se a lista de conteúdos nas disciplinas dos cursos de graduação da UFSM, como fica o currículo quanto ao acesso e à acessibilidade dos alunos incluídos? Existe essa perspectiva de adaptação de currículo como ação de permanência nos cursos de graduação? (p.23)
Etapa 2	Critério de inclusão e exclusão da pesquisa	Inclusão: Ações de Permanência, inclusão de alunos com NEE na Educação Superior, adaptação curricular Exclusão: reserva de vagas para pessoas com deficiência/NEE (assunto tratado em capítulo anterior).
Etapa 3	Objetivo geral e específico da pesquisa selecionada	Objetivo Geral: analisar as Ações de Permanência necessárias ou não em relação ao currículo dos cursos de graduação para o processo de inclusão de alunos com NEE na Educação Superior. Objetivo Específico: Esse objetivo desdobrou-se em averiguar, junto aos coordenadores de cursos de graduação da UFSM, a existência da realização de Ações de Permanência em relação ao currículo para alunos com deficiência/NEE, ingressos pela Ação Afirmativa “B”; constatar a procedência dessas Ações de Permanência; buscar como essas Ações, quando ocorrem, são normatizadas, registradas; e, por fim, verificar a eminência de alteração de formação/diplomação causadas pelas Ações de Permanência realizadas.
Etapa 4	Categorização do estudo	As categorias estabelecidas formam três. A primeira nomeada de “Ingresso de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na educação superior”, havendo duas subcategorias, a primeira subcategoria chamada de “Informando ao curso: fazer saber à coordenação e professores”, e a segunda subcategoria nominada de “As reações dos professores diante de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na percepção dos coordenadores”. A segunda categoria chama-se “A demanda das Ações de Permanência e a sua implementação”, e a terceira, “O currículo, as possíveis Ações de Permanência e suas implicações”. (p.69)
Etapa 5	Análise dos dados da pesquisa	Foi possível concluir que, apesar dos movimentos em busca da construção de Ações de Permanência solicitadas pelos alunos, elaboradas pelas coordenações de curso e orientadas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM, ainda se faz imperativo: a implantação de políticas institucionais de orientação conjuntas entre a Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, o Núcleo de Acessibilidade e os cursos de graduação quanto às adaptações curriculares; a formação continuada em serviço dos professores.
		da Educação Superior sobre o tema: Educação Inclusiva e orientações gerais quanto ao procedimento para as possíveis Ações de Permanência que se fizerem necessárias.(p.9)
Etapa 6	Contribuição para o estudo da TE	Adaptações curriculares contribuem para a formação acadêmica com estratégias de ação respeitando os limites dos alunos, todavia, incluir um estudante com deficiência para ser certificado com TE, é preciso ter clareza da sua necessidade para adotar tal estratégia.

Fonte: Pesquisadora (2021)

Quadro 17 – Pesquisa 3 para a revisão integrativa

TÍTULO: Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada?		AUTORES: Flávio Lopes dos Santos/ Alexandre Bazilatto/ Tamilye Correia de Miranda Milanezi	ANO: 2020
Etapa 1	Seleção do tema e Problema levantado	Tema: Terminalidade Específica Problema: Quais ações e estratégias utilizadas para a efetivação de um processo de permanência, aprendizagem e conclusão do curso?	
Etapa 2	Critério de inclusão do estudo	Inclusão: divergência de opiniões sobre TE e necessidade de reflexões e esclarecimentos mais consistentes no que se refere a proposta de sua aplicabilidade (p. 3)	
Etapa 3	Objetivo geral	O objetivo desta pesquisa é sistematizar os principais resultados de estudos que abordam a Terminalidade Específica e sua relação com a família e com os profissionais da educação no contexto da Educação Especial no Brasil, a partir da literatura. (p.2)	
Etapa 4	Categorização do estudo	As variações do conceito de Terminalidade Específica; quando a Terminalidade Específica pode/deve ser aplicada; quais os requisitos mínimos para sua aplicação e qual o entendimento da jurisprudência no Brasil.	
Etapa 5	Análise dos dados	Há certa incoerência sobre o que o poder público apresenta em defesa do direito à educação desses sujeitos que têm aprendizadoem ritmos e formas diferentes. Vale ressaltar que a legislação nacional, em destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, oferece aos estudantes PAEE, como um dever constitucional, a possibilidade de uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada como Terminalidade Específica. (p.4)	
Etapa 6	Contribuição para o estudoda TE	Trazer mais discussões sobre TE no contexto das IES para desenvolver um trabalho multiprofissional que contemple orientações de condutas claras para utilizar ou não TE.	

Fonte: Pesquisadora (2021)

Quadro 18 – Pesquisa 4 para a revisão integrativa

TÍTULO: Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais.		AUTORES: Claudia S.R.Elias/ Leandro A. Silva/ Mirian T.S.L. Martins/ Neide A.P. Ramos/ Maria G.G. Souza /Rodrigo L. Hipólito	ANO: 2012
Etapa 1	Seleção do tema e Problema levantado	Tema: conceito e reflexão sobre TE Problema: Como tem se dado a terminalidade específica para o deficiente intelectual, uma vez que é um direito do aluno ter a sua certificação e ser encaminhado a possibilidades futuras de inclusão no mercado de trabalho formal, garantido pelo Conselho Nacional de Educação? (p.49)	

Etapa 2	Critério de inclusão do estudo	A inclusão, perpassando por sua aplicabilidade, até o momento da chamada terminalidade específica (p.48)
Etapa 3	Objetivo geral	Este artigo objetivou apresentar e compreender o conceito de terminalidade específica, possibilitando reflexão sobre o processo educativo de pessoas deficientes. (p.49)
Etapa 4	Categorização do estudo	Inclusão; A terminalidade dos estudos
Etapa 5	Análise dos dados	Os resultados apontam a necessidade da efetivação da terminalidade escolar, que possibilita a inclusão social de pessoas deficientes. (p.48)
Etapa 6	Contribuição para o estudo da TE	Cabe à equipe pedagógica quando incluir ou não um estudante com deficiência para ser certificado com TE

Fonte: Pesquisadora (2021)

Quadro 19 – Pesquisa 5 para a revisão integrativa

TÍTULO: Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama		AUTORAS: Wanessa Moreira de Oliveira/ Cristina Maria Carvalho Delou	ANO: 2020
Etapa 1	Seleção do tema e Problema do estudo	Tema: adoção da TE no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) Problema: Quais previsões normativas da TE e dos documentos e informações dos IFs existem?	
Etapa 2	Critério de inclusão do estudo	Previsões normativas da TE e dos documentos e informações dos IFs	
Etapa 3	Objetivo geral	O artigo propõe-se a discutir a questão da Terminalidade Específica (TE) para estudantes com deficiência intelectual/múltipla	
Etapa 4	Categorização do estudo	A TE nos documentos institucionais dos IFs; A TE na prática dos IFs	
Etapa 5	Análise dos dados	Os resultados evidenciaram que, apesar de poucos IFs terem regulamentado e/ou aplicado a TE, eles a têm assumido para a conclusão de uma etapa formativa profissional, declarando apenas as habilidades e competências alcançadas, na perspectiva de uma atuação profissional possível, mostrando à sociedade a incompletude da formação técnica profissional. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de promover mais discussões acerca do tema, assim como de estabelecer o papel que a TE deve ter na Educação Especial, considerando a Declaração de Incheon e a Lei Brasileira de Inclusão, que preveem educação ao longo da vida.(p.1)	

Etapa 6	Contribuição para o estudo da TE	A inexistência de uma orientação clara sobre a prática da TE fragiliza a aplicação da certificação. As IES têm autonomia para suas ações e os Núcleos de Acessibilidade possuem projetos voltados para pessoas com deficiências, mas não encontramos normativas e projetos que tratem especificamente da TE. Tal consideração nos faz inferir que a TE pouco tem sido discutida ou mesmo considerada no espaço acadêmico.
----------------	---	---

Fonte: Pesquisadora (2021)

Quadro 20 – Pesquisa 6 para a revisão integrativa

TÍTULO: Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo a educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias		AUTORA: Mariane Carlotoda Silva	ANO: 2016
Etapa1	Seleção do tema e Problema de pesquisa	Tema: TE como um direito de todos os estudantes para concluírem seus estudos (p.30) Problema: Como ocorre o (re) conhecimento, por parte dos coordenadores dos Cursos de Graduação do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) da UFSM, quanto ao número de matrículas e de ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação? Como ocorre a trajetória acadêmica dos estudantes após o acesso até sua conclusão? Quais adaptações curriculares são previstas nos cursos? (p.31)	
Etapa 2	Critério de inclusão e exclusão da pesquisa	Inclusão: expressivo quantitativo de reprovações (evasão/repetência) de estudantes público-alvo da Educação Especial; questões de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ingressantes na Universidade (p.29) Exclusão: Adaptações curriculares que são previstas nos cursos.(esse tema já foi apresentado)	
Etapa 3	Objetivo geral e específico da pesquisa selecionada	Tem por objetivo geral conhecer como os processos de (re) conhecimento e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorrem nos cursos de graduação com vistas a contribuir com a aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes.	

Etapa 4	Categorização do estudo	A análise foi por meio da técnica de Análise de Conteúdo, enfatizando a análise de atitudes, com cinco categorias de análise e subcategorias: 1) Ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos: o (Re) conhecimento como um processo. Subcategorias: o conhecimento e a atuação enquanto coordenador; O conhecimento e a atuação enquanto professor. 2) Tecendo o discurso dos coordenadores e professores referente às ações de adaptações curriculares, flexibilizações e demais mecanismos práticos. Subcategorias: Aquilo que se fez/faz: coordenação; Aquilo que se fez/faz: professores. 3) Indicações da Terminalidade Específica, adaptações curriculares, flexibilizações no Currículo: Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e Projeto Político Pedagógico em foco. 4) Impressões e expectativas sobre a Terminalidade Específica. 5) Algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações.
Etapa 5	Análise dos dados da pesquisa	Constatou-se que este (re) conhecimento dos estudantes ainda carece de certa apropriação de conhecimentos teóricos e práticos acerca da inclusão educacional e que influenciam nas adaptações curriculares, práticas e estabelecimento de ações que promovam a aprendizagem e conclusão dos cursos de todos os estudantes com ou sem deficiência. Concluiu-se que a pesquisa pode contribuir para levantar questões relevantes para a inclusão dos estudantes e que ainda precisam ocorrer mudanças, normativas, alterações curriculares e alterações institucionais, avaliando-se a possibilidade de Terminalidade Específica em alguns casos e garantindo a formação e conclusão nos cursos de graduação.
Etapa 6	Contribuição para o estudo da TE	Inspirados com “Algo a mais? Aquilo que ficou para próximas ações” (SILVA, 2016) a universidade é responsável por estabelecer estratégias e conhecimentos que são necessários para a construção de saberes pelos indivíduos, a criação de conhecimentos científicos, a formação de profissionais, a troca de informações e o convívio social.

Fonte: Pesquisadora (2021)

APÊNDICE F- Estudo de caso/ Transcrição da Entrevista

Ao ter o aceite para participar da entrevista no questionário aplicado aos docentes, ao assinalar a opção de “disponibilizo a participar de entrevista” entramos em contato por e-mail (disponibilizado pela professora no questionário) e agendamos o encontro para o dia: 10/09 às 11 horas.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa contidas no TCLE, no caso de aceitar fazer parte do estudo, confirme o seu consentimento por meio da opção "sim". *

Sim, concordo em participar voluntariamente da pesquisa

Adicionar comentários individuais

Caso seja necessário me disponibilizo a participar da entrevista *

Sim

Não

Transcrição da entrevista:

Considera a TE um tema polêmico?

Nós que acreditamos num processo educativo e num processo formativo de todas as pessoas não têm como dizermos que esse tema é polêmico. Então assim eu já parto do pressuposto que não existe aqui um lugar comum para dizer que desde 1948 existe uma carta de direitos humanos que afirma que todas as pessoas têm direito à educação, então é para todas as pessoas e ponto, não precisava nem ter outras políticas sobre isso. Nós assinamos essa carta, essa carta existe e nos direitos humanos está garantido isso e independente de qual classificação nós enquanto sociedade colocamos as pessoas.

Como considera a TE? Uma ferramenta? Um dispositivo? Um recurso? Um mecanismo de progressão dos estudos? Como podemos nomear?

Eu acho que depende de qual concepção temos de currículo. E um currículo de formação é o quê? Geralmente quando a gente pega um currículo de formação se olha muito para essa perspectiva de uma grade de formação e quais as disciplinas, os conteúdos que esses estudantes têm que fazer para se tornar um “X” profissional dentro de um determinado perfil profissional. Bem, eu vejo a TE não como um mecanismo, **eu vejo como uma alternativa para atender diferentes possibilidades profissionais para diferentes indivíduos, ou seja**, para diferentes possibilidades e profissionais porque eu acho que precisamos entender os processos de formação de uma profissão não somente sobre a perspectiva generalista dessa formação, mas as várias especificidades que essa formação tem. Vou dar um exemplo, nós somos professores genericamente, mas eu sou professora de educação especial, outra professora de educação infantil, outra professora de anos finais, eu sou professora de ensino superior, quer dizer, temos espaços de atuação da nossa profissão de formas diferentes. Eu acho que a formação profissional ela não pode ficar restrita à generalidade, mas ela tem que também olhar para as especificidades dessa atuação profissional, certo? Então assim, quando olhamos para essas especificidades de atuação percebemos que eu como profissional de determinada área não faço tudo que a área diz para eu fazer, é mais ou menos assim. Anos na Universidade, ao longo desse processo formativo, o estudante vai olhando para aquilo que vai se identificando, vai fazendo escolhas de formação. Isso é tomado como natural para todos os indivíduos, menos para as pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência têm que saber o processo e toda a dimensão do curso, quer dizer, se tu conversares com qualquer jovem “normal” (vamos colocar aqui aspas bem grandes) pode fazer escolhas, menos um com deficiência. Vou te dar um exemplo, eu fiz esse levantamento entre os alunos do direito, uma turma inteira, perguntei qual a área do direito iria atuar? As respostas foram, quero familiar, eu quero isso, eu quero aquilo. Bem, todos eles já estavam definidos onde iriam focar ao longo do processo de formação. E eles estavam decidindo isso por escolhas porque para nós consideramos

que as escolhas deles eram conscientes, porque eles são normais agora um aluno com deficiência nesse caso a escolha ele também vai fazer a partir das condições dele e dentro de um contexto em que ele pode atuar profissionalmente, entende? E nós raramente escutamos as pessoas, daí nesse sentido o processo formativo é generalista, mas nem tudo dessa generalidade vai ser as escolhas que nós vamos fazer num nível profissional, de atuação profissional, e isso precisamos discutir com qualquer aluno, não precisa ser deficiente, pode ser qualquer um no mesmo momento desse processo porque isso dá o encaminhamento para se qualificar profissionalmente a partir daquilo que ele quer construir. Então o primeiro elemento aqui é um currículo que aceite as diferenças e que aceite as possibilidades de encaminhamento para a TE, nesse sentido ela está dentro desta concepção ela não pode estar fora disso. Por quê? Porque isso não é um privilégio da pessoa com deficiência é um privilégio para qualquer estudante da Universidade, entende? Aliás é a escuta. O que que a gente investe? Como é que a gente encaminha o estudante por exemplo para um grupo de pesquisa “A” em vez de um grupo de pesquisa “B” a partir das escolhas que ele faz. Ao longo do processo de iniciação científica, de formação na graduação é um processo de escuta. Para mim é escutando o currículo e esse processo de escutar os processos de formação e de escolha que esses indivíduos vão fazendo ao longo do processo formativo que surge a TE, ela é decorrência de uma concepção de escuta.

Na educação básica a TE é utilizada como último recurso e na educação superior como deve ser o tratamento?

Nunca pode ser tratado como último recurso. O processo de criar alternativas curriculares para aprendizagens para a pessoa que tem deficiência ou não deve ser considerado como alternativas para as pessoas dentro de um processo formativo. É uma obrigação, uma obrigação que deve permear todo o processo. Eu resolvi ter aquela TE para quê? Agora especificamente qual que é o perfil do estudante? Vamos pensar o seguinte, o que que está aí composto como TE? É tirar ou colocar coisas dentro do currículo? Por exemplo, agora nós temos um aluno que está fazendo TE aqui na Universidade no curso de zootecnia, ele nunca fez uma prova escrita ao longo do processo formativo dele, só faz prova oral porque ele é disléxico, e com o diagnóstico de dislexia ele entrou na Universidade, fazendo prova oral, ou seja, já

passou por um processo de ingresso e continuou aqui com todo um processo avaliativo oral, e vai se formar porque tem dado conta do conteúdo necessário ou do processo formativo necessário para ser um zootecnista. Não precisou adaptar conteúdo nenhum. A adaptação foi ao construir processos intermediários. Nesse caso, foi preciso de um processo intermediário, criando estratégias para que funcione para ele utilizando de “X” ou “Y” maneiras. Não precisa tirar e nem colocar nada no currículo, precisa é criar estratégias, meios diferenciados para isso, aí volto a dizer, é essa escuta que o nosso currículo precisa. Uma escuta para as diferenças dos indivíduos dentro desse contexto, isso que ele nem é público-alvo da educação especial. A TE na educação superior é isso, uma alternativa de escuta.

Do questionário aplicado para docentes recebi ao todo 17 respondentes da Universidade Federal de Santa Maria e de diversos cursos. Desse total apenas duas professoras conhecem a TE, os demais nunca sequer ouviram falar, inclusive alguns professores manifestaram interesse em saber mais a respeito e assim poder contribuir na aprendizagem. Diante disso, qual a dificuldade que se tem de falar sobre TE na educação superior?

Só precisa criar TE quando a nossa concepção de currículo é tirar ou colocar coisas, mas quando entendemos o currículo sobre a perspectiva de ele ser um elemento que vai se adequando e vai criando alternativas para que todos aprendam a gente não vai precisar mais da TE porque não vai ter nada para contrapor a esse currículo. Quando eu atuei para fazer um processo de adaptação curricular não foi para colocar algo ou tirar algo do lugar e sim para adequar. Atuei no sentido de mostrar que o nosso currículo tem que ser dinâmico, inclusive na criação de disciplinas. Por exemplo, agora nós em uma pandemia estamos movimentando todo um processo e tal, como é que eu vou dar aula do mesmo jeito? Nós fizemos aqui adaptações com alternativas de propostas curriculares pra disciplinas dentro dos currículos já existentes. Então eu acho que aqui entra uma ideia de culpar a TE como esse lugar comum, diminuir ou não esse processo ou mostrar as diferentes alternativas que tem de atuação profissional, que precisamos mostrar as diferentes alternativas. Hoje não tem nenhuma lei sobre TE no ensino superior. Nós temos lá no ensino fundamental as diretrizes da educação especial, só na LDB e muito pouco. Trabalhamos em uma perspectiva de currículo flexível, de currículo ampliado, de possibilidades curriculares melhores, então essa discussão aqui na Universidade existe. Aqui se fala

mais em adaptação curricular e não TE. Por exemplo eu fiz adaptação curricular com uma aluna da nossa Universidade, ela tinha um tipo de diabetes que provocou cegueira durante o percurso no curso de Engenharia Florestal. E diante da dificuldade para continuar o curso ela solicitou reingresso em vários cursos. O único que aceitou foi o curso de Educação Especial, não sei dizer o porquê dessa dinâmica. Em nosso curso diurno, que eu coordenava na época, tinha uma perspectiva de formação mais específica para duas áreas específicas da educação especial, focadas na educação de surdos e deficiência intelectual. E quando foi para as disciplinas de libras, o que fazer com ela? Nós até criamos um mecanismo de comunicação dos professores surdos com ela, mas precisava ter na finalização curricular uma carga horária “X” e que aquelas disciplinas de libras para ela não fizessem sentido. Então o que fizemos? Todo um processo de conversa com ela no sentido do que gostaria a partir do que já havia sido construído no curso e que gostaria de atuar. Nos disse que gostaria de atuar com crianças cegas de nascença a partir da ideia da estimulação essencial porque ela percebeu o quanto essa estimulação seria importante para estas crianças e ela poderia dar conta disso. E o que fizemos? Mobilizamos uma parceria com vários cursos, Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia, como uma alternativa curricular de finalização daquela carga horária e busca de mais aprendizagens a partir dessa perspectiva de estimulação essencial na educação infantil. Ela estudou mais sobre psicomotricidade e a perspectiva da estimulação essencial e no curso de Pedagogia fez o estágio inteirinho na educação infantil com crianças cegas incluídas dentro de um berçário. Utilizamos a TE, não no sentido de colocar algo no lugar ou de tirar algo do lugar, substituímos simplesmente as disciplinas de libras porque ela não ia dar conta para outras do interesse dela. A estudante queria produzir-se profissionalmente e nós a ajudamos nesse processo. O diploma dela é tal e qual o outro de qualquer estudante, mas ele tem uma observação sobre a perspectiva do currículo alternativo que ela vivenciou, que ela construiu. Tem uma formação mesclada com a Pedagogia e com a estimulação essencial, essa movimentação. Então é um educador especial que tem essa dimensão. Nesse sentido, isso levou também a uma reformulação curricular, por exemplo, o curso de educação especial hoje que eu dou uma disciplina no quinto semestre, procuramos buscar identificar entre os estudantes o que gostariam de construir a partir do seu interesse e suas condições. Passamos a pensar o currículo de formas diferentes, em um movimento muito interessante daquele momento histórico que modificou um pouco a estrutura do curso. Precisamos pensar na vida profissional

dos estudantes e por quê? Porque eu acredito nisso, eu acredito que a TE precisa ser uma alternativa de escuta da diversidade. Outra experiência que eu pude acompanhar, vivenciar e que já te contei, foi a do estudante disléxico em um grau bastante crítico e que precisa de um acompanhamento do CAED para assessorar os professores e ele mesmo. Não sei se precisamos ficar presos a essa ideia de TE, mas sem dúvida devemos fazer algo, pois a concepção dos processos de ensino superior precisa ser diferente na formação desses estudantes.

O departamento teve autonomia para conduzir todo o processo dos estudantes que citou? Outros setores participaram desse percurso?

Sim. O pró-reitor de graduação na época, que é meu colega na Universidade e trabalha com histórias autobiográficas e tal foi muito parceiro, assim como a coordenação de outros cursos, como Pedagogia, mesmo os professores dos estágios na área de educação infantil, foram muito parceiros. Claro que essa experiência foi muito pontual na área de educação e não se esperaria nada diferente da área da educação, né? Eu não sei os outros cursos, por exemplo esse Zootecnia também são professores que estão superabertos a fazer uma prova oral por exemplo, não fazer uma prova escrita que aqui na nossa universidade o nosso núcleo de acessibilidade, CAED, tem um potencial muito forte de trabalho específico com esses estudantes. Então assim, todo professor que procura e quer procurar alternativas ele encontra no núcleo apoio para discutir quando precisa da TE, construindo essa ideia da possibilidade de flexibilidade curricular. Eu acho que isso tem muito a ver com a mudança de princípios das instituições, inclusive dos professores. Enfrentamos hoje na pós-graduação uma polêmica para incluir alunos com deficiência, mas nós da educação por exemplo já tivemos alunos cego, surdo e para mim é tranquilo essa dinâmica, diferente de outras áreas que são mais duras e inflexíveis principalmente para as questões das deficiências intelectuais.

A deficiência intelectual compromete competências e habilidades que precisam para mundo do trabalho?

Eu sou uma pessoa que trabalha num âmbito mais sociológico, antropológico, para mim a dimensão de onde eu parto, onde meus pés pisam para pensar as coisas. Para mim alguns elementos que hoje são tomados nessa perspectiva de uma racionalidade neoliberal da formação profissional precisam cair por terra porque nós estamos

formando efetivamente indivíduos extremamente competitivos no mundo no trabalho. E para o mundo do trabalho eu vou dar um exemplo claro assim para ti que eu acho que explicita um pouco do peso que há. Primeiro a autonomia profissional, a primeira coisa que tu me perguntaste se eu fiz sozinha eu se eu tive parceiros para fazer o processo da TE e eu disse que tive parceiros porque eu não faço nada sozinha, mas ao mesmo tempo a gente quer formar um estudante e fazer um currículo de formação profissional para as pessoas serem autônomas, individuais e terem competências e habilidades individuais. É uma incoerência total, entende? Primeiro eu não acredito em um currículo fixado em competências e habilidades. Eu acredito em um currículo que está fixado na parceria, na colaboração. Não desse comum enquanto bem, enquanto material, mas nesse comum enquanto relações humanas que se estabelecem. Então assim, eu vou te dizer que eu não sou nada autônoma, se eu não tiver alguém trabalhando comigo para discutir comigo, para pensar comigo, eu não saio do lugar. É um trabalho que eu faço, por exemplo, com os meus orientandos, eles não fazem pesquisa sozinhos, eu digo para eles desde o princípio, vocês não fazem sozinho, vocês fazem em grupo, é o grupo que dá ideias, é um grupo que indica o texto, é o grupo que faz esse eu aquele movimento. Não existe essa coisa de certa autonomia individual e sua perspectiva de competências e habilidades. Existe a necessidade de pensar em habilidades, eu acho que a principal habilidade que se vai se constituir não é a individual, ela tem que ser sempre coletiva, ela tem que ser sempre nas relações que vão se estabelecer. Então, tomando isso como um princípio eu acho que qualquer um pode exercer um processo profissional, inclusive uma pessoa com deficiência. Porque assim se ele vai ser o professor, o pedagogo ele vai estar lá na escola e a gente precisa encontrar, qual é o lugar que ele vai atuar, que vai dar conta disso, que vai dar conta dessa condição e da contribuição que ele pode enquanto indivíduo oferecer para esse coletivo, nesse sentido, ele também vai precisar de ajuda. Eu preciso de ajuda, tu precisas de ajuda, qualquer um precisa de ajuda. É como se a única pessoa do mundo precisar de ajuda fosse uma pessoa com deficiência intelectual e isso é muito contraditório, né? Nós que fazemos pesquisa nessa área precisamos fazer esse giro. Esse giro de que precisa mudar o que é estrutural. É mais ou menos como racismo. O racismo é estrutural, eu sou racista mesmo casada com negro, ele inclusive é racista. Por quê? Porque o racismo é estrutural. Nós vamos mudar o quê? Vamos pintar os negros, vamos nós nos pintar de negro, a gente precisa mudar estruturalmente. O racismo é estrutural, o capacitismo é estrutural. E às vezes

nós que trabalhamos na área da educação nos apoiamos no capacitismo quando trabalhamos com a ideia de que a formação profissional tem que ser baseada em competências e habilidades individuais. É o nosso papel é de fazer esse movimento nas nossas pesquisas, nas políticas, nas experiências que a gente tem porque são nelas que somos capazes de fazer pequenas, micropolíticas em determinados locais e que vão dar novas dimensões. Quando que eu imaginaria que um planejamento de TE em 2007 fosse considerado por alguém como a Daniele em 2021. Aquilo que eu fiz lá atrás junto com outras pessoas fosse repercutir hoje. Eu não sou capaz de olhar para cada coordenador do curso da minha Universidade, cada professor e tirar uma coisa e colocar outra na cabeça deles, mas é justamente esses movimentos em que vão fazendo as coisas se modificar. Assim, espera-se que grandes revoluções, acho que elas não existem, mas a gente pode com o nosso trabalho fazer essas micro revoluções.

Certificar com TE tem um impacto na formação profissional do estudante com deficiência?

Vou te contar, eu fui chamada pelo curso de medicina aqui da Universidade por uma professora que coordena o núcleo de acessibilidade CAED para mediar esse debate, e foi muito interessante. É o caso de um estudante que estava no quinto ano de medicina, faltava dois anos para ele se formar e ele tinha algumas pendências. Faltava para ele umas disciplinas na área de cirurgia. Acontece que ele havia sofrido um acidente que o deixou com uma incapacidade motora muito séria. A primeira ideia que surgiu no curso é que ele não poderia ser mais médico por não conseguir mais segurar um bisturi. Enfim, afirmaram que não poderia ser médico que não teria mais condições. Daí eu perguntei para um dos professores que estava lá quando é que ele pegou um bisturi depois de formado? E ele me disse muito raramente, mesmo porque um médico nem sempre é um cirurgião. Tem a área da saúde coletiva, a medicina do trabalho, quer dizer, quantas opções tem esse estudante dentro do curso medicina. Não consigo entender por que um estudante para se formar em oito anos de medicina tem que fazer ou praticar todas as coisas que é possível para ser um médico? Ele vai poder fazer sim uma aula de cirurgia contigo, mas não necessariamente ele precisará pegar um bisturi para fazer isso, ele pode conduzir a cirurgia. Há alternativas, entende? É buscar alternativas e essas alternativas que não depreciam o indivíduo que quer estudar esse ou aquele curso. Por quê? Porque ele vai precisar. Tu podes ser as mãos

dele. Por isso que o um curso de formação ele não pode ser capacitista, ele tem que ser colaborativo. É a mesma coisa que eu digo para as minhas alunas da educação especial, tu não és professora do AEE, tu és professora de uma escola. Na educação especial somos contra o capacitismo, mas apoiamos dentro das instituições um currículo baseado em habilidades e competências. Eu não entendo essas nossas contradições. Temos que colocar as nossas contradições na mesa para ser discutidas. E dentro da dimensão de novos princípios de organização curricular, novos lugares, que é um pouco daquilo que fazemos no âmbito da educação. Sabe aquela coisa do Projeto Político Pedagógico, PPP, lá da década de oitenta que se discutia as dimensões “o quê” e “para quê” formar? É exatamente isso que não colocamos em prática no âmbito das universidades. Esse “para quê”, como que é a pessoa que quero formar para esse mundo. E assim por diante... então eu acho que está na hora de pensarmos sobre essas coisas.

No questionário aplicado alguns professores comentaram que diretrizes operacionais seriam importantes para eles conduzirem suas práticas e possam tomar algumas decisões. Na Universidade Federal de Santa Maria tem alguma diretriz que trate sobre quando certificar com TE?

Operacionalmente o agrupamento de dentro da CAED faz especificamente um trabalho com alunos e com os professores. Por exemplo, eu já vivi isso, eu tive um problema com uma determinada aluna que tem a ver com doenças psíquicas. E não era com deficiência e tanto eu como a estudante fomos atendidas pelo núcleo. Então aqui operacionalmente é assim, um bom grupo constituído de bolsistas hoje de pós-graduação (mestrado e doutorado) que são da área da Psicologia, da Fisioterapia, da Pedagogia, da Educação Especial, de todas essas áreas que atendem professores e estudantes da Universidade. Nos atendimentos vão fazendo as indicações, “ó professora essa semana atendemos dessa maneira os alunos, a situação do aluno é essa, gostaria que a senhora encaminhasse dessa maneira”. Então assim, aqui aprendemos o processo junto com eles (CAED) porque eu também não sei como lidar por exemplo com uma psicose da minha sala, principalmente agora na pandemia quando estamos privados da nossa liberdade, o que é depressivo.

Certificar com TE é possível nas Universidades?

Sim. Então, primeiro, não se faz inclusão sem investimento. Não se faz inclusão,

colocando a responsabilidade e a culpa no colo do professor. Tem que ter um serviço a disposição das pessoas. E esse serviço aqui em Santa Maria está à disposição no CAED. Com relação a esse elemento da TE, hoje eu desconheço como é que está a situação nos outros cursos, para mim é natural. Eu fiz esse processo lá no início em 2007 até constituição da minuta sobre TE e depoei não sei mais como a Universidade Federal de Santa Maria deu prosseguimento. A Universidade foi uma das primeiras que fez cotas no Brasil. Temos um trabalho exaustivo de muitas mãos. Muitas são as ações afirmativas da Universidade e de modo geral saúde mental e educação trabalhamos com os projetos coordenados pela CAED e são vários os acompanhamentos de desempenho acadêmico dos estudantes. Na disciplina que dou aulas temos um trabalho colaborativo, as leituras e discussões em grupo, assim esses grupos que vão se constituir de diferentes formas e com encaminhamentos diversificados.

Para finalizarmos, o que considera positivo e negativo sobre TE?

De negativo a ideia da TE como uma possibilidade de nós incluirmos a categoria da diferença como base dos processos curriculares e de negativo é quando imaginamos que a TE seja feito de forma técnica de substituição curricular e não de adaptação curricular. Então positivo porque ela nos alerta, nos dá a possibilidade de pensar tentativas que eu posso construir, que modelos curriculares eu posso construir na formação nas diversas áreas, que modelos de avaliação alternativas eu posso constituir, inclusive de como a Universidade, o meu curso vai instituir um princípio de formação generalista ou colaborativo e assim por diante. A TE nos dá essa possibilidade. Por outro lado, vista sobre a perspectiva eminentemente de colocar ou tirar coisas ela é extremamente negativa porque ela não olha para estrutura da Universidade, da formação, ela só olha para os indivíduos e daí ela é capacitista. Tanto quanto as discussões aí que tão colocadas.

APÊNDICE G – Minuta de Resolução da UFSM**RESOLUÇÃO N. XXXXX**

Regula a inserção de adequações e flexibilizações curriculares às necessidades educacionais de estudantes.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando:

- A Constituição da República Federativa do Brasil;
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996;
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Parecer CNE/CEB nº 2/2013 – consulta sobre a possibilidade de aplicação de Terminalidade Específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
- A Lei nº 13.146 de 2015 - institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

RESOLVE:

CAPÍTULO I**DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) implementará, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), a inserção de adequações e flexibilizações curriculares relacionadas às concepções de Projeto Pedagógico Institucional, de Projeto Pedagógico de Curso e em nível individual de docência e processos de ensino e de aprendizagem. Estas adequações/flexibilizações curriculares são destinadas às necessidades educacionais dos estudantes e estão compreendidas em quatro categorias:

- I- Flexibilizações;
- II- Adaptações;
- III- Complementação ou suplementação e abreviação;
- IV- Certificação Específicas

Art. 2º A necessidade de adequação curricular poderá ser identificada pelo professor, por algum dos profissionais da Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) ou pelo profissional responsável pelo acompanhamento educacional. O profissional que vier a

identificar essa necessidade deverá encaminhar a abertura do processo de adequação curricular pelo PENSIE e tramitá-lo para a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd). O aluno que identificar, em si mesmo, a necessidade de adequação curricular, deverá procurar alguns profissionais supracitados, a fim de ser encaminhado para avaliação profissional sobre a questão.

CAPÍTULO II DOS CONCEITOS

Art. 3º Para efeitos desta resolução, têm-se como base os seguintes conceitos:

I - Flexibilizações curriculares: relacionadas à possibilidade de substituição de componentes curriculares, mediante a impossibilidade de aproveitamento em determinadas disciplinas, ainda que com adaptações curriculares;

II - Adaptações curriculares: relacionadas às modificações nos objetivos, conteúdos, métodos, recursos de ensino, organização didática, avaliação e temporalidade;

III - Complementação ou suplementação curricular: relacionadas às ampliações ou inserções nos objetivos, conteúdos, métodos e avaliações; complementar a formação de estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA); suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/ superdotação

IV - Terminalidade ou certificação específicas: relacionada à conclusão de curso, por meio de certificação específica, fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos, que interfiram de forma extrema no processo de aprendizagem

CAPÍTULO III

DAS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

Art. 4º As flexibilizações curriculares podem ser autorizadas apenas se atendidos os seguintes critérios:

I - Identificação da impossibilidade, em razão da deficiência e/ou necessidade educacional especial, de cursar, com aproveitamento, um componente curricular, ainda que com adaptações curriculares;

II - O componente curricular a ser inserido deverá ter relação direta com a área de

formação e ter, no mínimo, a mesma carga horária da disciplina a ser substituída.

CAPÍTULO IV

DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Art. 5º As adaptações curriculares podem ser caracterizadas como de pequeno e médio porte (pouco significativas) ou de grande porte (muito significativas), relacionadas ao planejamento de ensino, objetivos, conteúdos, métodos/recursos de ensino e da organização didática e avaliação.

Art. 6º As adaptações de objetivos podem ser caracterizadas como:

I - Pouco significativas: realizar ajustes nos objetivos pedagógicos do plano de ensino, de forma a adequá-los às características e condições do aluno. Poderão ser acrescentados objetivos complementares aos inicialmente propostos ao grupo de alunos.

II - Muito significativas: eliminar objetivo e/ou conteúdo, como forma de adequação às condições do aluno.

Art. 7º As adaptações de conteúdo podem ser caracterizadas como:

I - Pouco significativas: priorizar áreas ou unidades de conteúdo, reformular a sequência de conteúdo ou, ainda, eliminar conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais.

II - Muito significativas: eliminar alguns conteúdos básicos e essenciais do currículo. Essa modalidade de adaptação requer uma avaliação criteriosa definida pelo colegiado do curso, que terá como base, para adotar a adequação, o projeto pedagógico do curso.

Art. 8º As adaptações de métodos, recursos de ensino e da organização didática podem ser caracterizadas como:

I - Pouco significativas: modificar os procedimentos de ensino, introduzindo atividades alternativas às previstas, ou atividades complementares àquelas originalmente planejadas, para obtenção de resposta efetiva às necessidades educacionais especiais do estudante. Podem se relacionar ainda com modificar a complexidade das atividades, apresentando-as passo a passo, e com eliminar componentes ou fracionar a atividade em passos menores, com menor dificuldade entre um passo e outro.

II - Muito significativas: modificar expressivamente o planejamento e a atuação do docente, com vistas a atender a necessidade educacional do estudante.

Art. 9º As adaptações de avaliação podem ser caracterizadas como:

I - Pouco significativas: modificar a linguagem, extensão, forma de apresentação, correção e outros.

II - Muito significativas: modificar sensivelmente a avaliação, tendo em vista os objetivos e os conteúdos que foram acrescentados ou eliminados.

Art. 10º As adaptações na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem podem ser caracterizadas como:

I - Pouco significativas: organizar o tempo das atividades propostas para o estudante, levando em conta tanto o aumento quanto a diminuição do tempo previsto para alcançar determinados objetivos.

II - Muito significativas: prolongar o tempo de conclusão dos estudos, não se caracterizando como reprovação, mas como parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdo.

CAPÍTULO V

DA ABREVIÇÃO, COMPLEMENTAÇÃO E/OU SUPLEMENTAÇÃO

Art. 11º Complementação e/ou suplementação: complementar a formação de estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA); suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Art. 12º Abreviação conforme o art. 47 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino”. A abreviação segue o fluxo específico da Resolução n. 025/2017.

CAPÍTULO VI

DA TERMINALIDADE OU CERTIFICAÇÃO ESPECÍFICA

Art. 13º A terminalidade ou certificação específica consiste na conclusão de curso, com a emissão de diploma e histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências que podem ser desempenhadas pelo profissional. Esse parecer é elaborado pelo colegiado de curso.

Art. 14º A certificação por terminalidade é obtida mediante solicitação expressa do estudante que admite, após processo de adequação curricular longitudinal paralelo a seu processo formativo, receber seu diploma com a diferenciação apresentada.

CAPÍTULO VII

DOS PROCEDIMENTOS E FLUXOS

Art. 15º O parecer sobre a necessidade de adequação/flexibilização curricular é obtido por meio do acompanhamento pedagógico da equipe profissional multidisciplinar da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd).

Art. 16º Dos fluxos para solicitação de adequações curriculares:

I- É de responsabilidade do acadêmico, sob orientação da equipe multidisciplinar da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), instruir o processo, por meio de respectiva abertura pelo Pense, encaminhando-o para a coordenação do curso de origem;

II- Para a abertura do processo, serão necessários os seguintes documentos: solicitação do estudante, com justificativa; termo de indicação de adequações/flexibilizações curriculares, da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd); documentos comprobatórios que sustentem a solicitação, incluindo laudos médicos; demais documentos necessários para avaliação da solicitação;

III- Cabe à coordenação de curso receber, admitir e encaminhar o processo para a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd);

IV- A Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd) recebe o processo e elabora parecer, por meio de avaliação e/ou análise de documentação, e o encaminha, como processo final, para a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD);

V- A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) realiza a avaliação de adequação/flexibilização aos procedimentos e às normas vigentes e, logo após, encaminha à coordenação de curso;

VI- A coordenação de curso encaminha o processo à ciência do colegiado de curso para, logo após realizar a implementação e comunicar a decisão, embasada por Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), ao acadêmico interessado e ao departamento didático do(s) docente(s)

responsáveis pela(s) disciplina(s);

VII- A consolidação da adequação curricular deve ser anexada, na forma de parecer, emitido pelo (s) responsável (is) da adequação, ao processo administrativo respectivo, que deverá ser então remetido à Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd);

VIII- No caso das adequações curriculares com vistas à terminalidade ou certificação específicas, caberá à coordenação de curso, ao final de cada semestre, encaminhar o relatório com o parecer dos professores, a fim de embasar a elaboração do histórico escolar, que deverá apresentar, de modo descritivo, as habilidades e competências dos estudantes.

Parágrafo Único - No caso de terminalidade ou certificação específicas, quando o processo chegar, por fim, à coordenação de curso, esse setor deverá apresentar ao acadêmico, para assinatura, o termo de consentimento, sugerido pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), antes de dar implementação ao processo.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17º - Ao indeferimento das solicitações de adequações curriculares caberá recurso, em ordem de instâncias, ao Colegiado de Curso, Direção/Conselho de Unidade Universitária e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Art. 18º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Santa Maria, XX de XX de 20xx

Paulo Afonso Burmann –

Reitor da UFSM

ANEXO A- Declaração de Instituição Co-participante

Joinville, 23 de fevereiro de 2021. Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Assim, autorizamos a pesquisadora Daniele Claudia Miranda, mestranda em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, a realizar a pesquisa com o título **“INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE A CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA”** que está sob orientação da Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro. A pesquisa tem como objetivo compreender como são implementadas as políticas públicas de educação especial para estudantes com deficiência na educação superior com destaque para a possibilidade de encaminhamentos na utilização da certificação de terminalidade específica na Instituição de Educação Superior do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, bem como os desafios que permeiam a tomada de decisão dos profissionais de educação diretamente envolvidos nesta instituição. Tendo como participantes representantes das pró-reitores de ensino, coordenadores de áreas e docentes que atuam com estudantes com deficiência da UFSM na cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul/ Brasil. O instrumento aplicado será um questionário com perguntas abertas e fechadas.

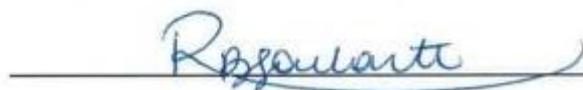
Cumpriremos o que determina a Resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS nº 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que a UFSM, poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionado, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,



Ravele Bueno Goularte
Chefe do Núcleo de Acessibilidade
SIAPE 2054534 - UFSM
Portaria Nº 97.779, de 27/02/2020

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Cidade Universitária - Campus Sede/ Bairro

Camobi

Santa Maria/RS, Brasil – 97105-900

ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, desenvolvida pela mestrandia **Daniele Claudia Miranda**. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário/entrevista, serão fundamentais para a construção da **“INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE A CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA”** que está sob orientação da Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro.

A pesquisa tem como objetivo compreender como são implementadas as políticas públicas de educação especial para estudantes com deficiência na educação superior com destaque para a possibilidade de encaminhamentos na utilização da certificação de Terminalidade Específica em três IES, sendo uma de Santa Catarina – UFSC, uma do Paraná – UFPR e uma do Rio Grande do Sul - UFSM, bem como os desafios que permeiam a tomada de decisão dos profissionais de educação diretamente envolvidos nestas instituições. Sua participação implicará em fornecer respostas às indagações feitas no questionário.

Existe a possibilidade da realização de uma segunda etapa da pesquisa, mas você terá, também, livre escolha em participar ou não desta segunda etapa que envolverá a realização de uma entrevista a ser realizada no modo virtual. Do mesmo modo, terá a liberdade de recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da Formação Docente e da Educação Inclusiva. Ressaltamos que sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de pagamento. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal.

Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos. Caso tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461- 9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br. Você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no endereço informado acima. Contato da pesquisadora: Daniele Claudia Miranda Telefones: (47) 32789063/ (47) 991067819, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail: daclam42@gmail.com. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final do documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Consentimento de Participação.

Eu, Ravel Bruno Goulart concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada **“ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA”** conforme informações contidas neste TCLE.

R. Goulart
Assinatura da participante responsável

Daniele Claudia Miranda
Daniele Claudia Miranda (Pesquisadora)

Caso seja necessário me disponibilizo a participar da entrevista (X) Sim () Não

Local Santa Maria, 12 de abril de 2021.

ANEXO C - Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 08/03/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: DANIELE CLAUDIA MIRANDA

Orientador: PROFA DRA. SONIA MARIA RIBEIRO/Coorientador: PROFA DRA. RITA BUZZI RAUSCH

Data de Defesa: 02/02/2022

Título: **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Instituição de Defesa: INIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor

JOINVILLE, 08/03/2022

Local/Data