

## (IM)POSSIBILIDADES DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SILVA, Mariane Carloto da\*

PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira\*\*

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as influências do currículo sobre a previsão e o planejamento de mecanismos práticos desenvolvidos em um Centro de Ensino. Esses mecanismos são utilizados para promover a inclusão dos estudantes, identificando as regulamentações do Projeto Político Pedagógico e da Matriz Curricular dos cursos. Com abordagem qualitativa e exploratória, os dados foram coletados por meio de entrevistas abertas semiestruturadas respondidas por coordenadores e professores de cursos de graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Os resultados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Constatou-se que as solidificações conceituais sobre currículo influenciam nas adaptações curriculares, práticas e ações que promovam a aprendizagem e conclusão dos cursos de todos os estudantes com ou sem deficiência. Conclui-se que as propostas de adaptações revelam o desafio de se pensar diferentes práticas de ensino que promovam condições igualitárias de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Educação Superior. Currículo. Adaptações Curriculares.

---

\* Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisa sobre currículo e suas vertentes direcionado ao campo da Educação Especial no Ensino Superior.

\*\* Doutora em Educação (2005), pela Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, Cerdanyola Del Vallès, Espanha. Pós-Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Departamento de Fundamentos da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão (GEPEDUSI) e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora de Ações Educacionais junto a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

=====

*(IM)POSSIBILITIES OF CURRICULUM ADAPTATIONS IN HIGHER EDUCATION*

**SILVA, Mariane Carloto da<sup>†</sup>**

**PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira<sup>\*\*</sup>**

**ABSTRACT**

*The aim of this study was to analyze the influences of Curriculum on forecasting and planning of practical mechanisms developed in a Learning Center. These mechanisms are used to promote the inclusion of students, identifying the regulations of the Political Pedagogical Project and Curricular Matrix of courses. Using a qualitative and exploratory approach, data were collected through semi-structured open interviews answered by coordinators and teachers of undergraduate courses in a federal institution of higher education. The results were analyzed using the Content Analysis technique. It was found that the solid concepts about the Curriculum influence on curriculum adaptations, practices and actions that promote learning and course conclusion for all students, with or without disabilities. It was concluded that the adaptations proposals reveal the challenge of thinking about different teaching practices that promote equal learning conditions.*

**KEYWORDS:** *Special Education. Higher education. Curriculum. Curricular Adaptations.*

---

<sup>†</sup> Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisa sobre currículo e suas vertentes direcionado ao campo da Educação Especial no Ensino Superior.

<sup>\*\*</sup> Doutora em Educação (2005), pela Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, Cerdanyola Del Vallès, Espanha. Pós-Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Departamento de Fundamentos da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão (GEPEDUSI) e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora de Ações Educacionais junto a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## 1 INTRODUÇÃO

Diante das intensas transformações no campo da educação, torna-se imperativo refletir sobre a organização do currículo nas instituições assim como sobre as demandas de mudanças nas formas de ministrar os conteúdos, a organização dos objetivos e as exigências decorrentes das atuais políticas de inclusão (BRASIL, 2008, 2015). A Educação Especial como modalidade transversal de ensino, perpassa todas as etapas e modalidades, da Educação Infantil ao Ensino Superior, para garantir metas e estratégias que assegurem a inclusão dos estudantes. Ações que envolvem o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Assim sendo, questiona-se como ocorre a organização do Projeto Político Pedagógico e da Matriz Curricular dos cursos de graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior frente aos estudantes que estão incluídos? Como ocorre a trajetória acadêmica dos estudantes após o acesso até sua conclusão? Quais adaptações curriculares são previstas nos cursos?

Considera-se, de acordo com a legislação vigente (BRASIL, 2008), como público-alvo da Educação Especial os estudantes que apresentem deficiências: sensorial, mental e motora; Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação. Partindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Educação Especial orienta os sistemas de ensino sobre um trabalho de boa qualidade desenvolvido com os estudantes público-alvo, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem, facilitando, dessa forma, a continuidade de escolarização.

Os dados do Ministério da Educação revelam que “[...] entre 2003 e 2015, o número de estudantes passou de 5.078 para 33.475 estudantes, representando um crescimento de 559%” (BRASIL, 2016, p. 36), mostrando que a inclusão necessita ir além do acesso e compreende garantir a permanência, a aprendizagem e conclusão dos cursos de graduação pelos estudantes, desafiando as universidades a atentar para as características individuais, coletivas, identidades e dificuldades de aprendizagem enfrentadas em determinadas disciplinas. Nesse contexto é que o currículo se torna um campo em evidência para ser debatido, problematizado, reconstruído em cada Instituição de Ensino Superior (IES) por

=====

compreender a estrutura curricular dos cursos, as disciplinas, as estratégias de ensino e possíveis mudanças curriculares.

Acredita-se que todas as pessoas possam aprender com qualidade e com as mesmas oportunidades, porém defende-se que o currículo não pode ser sólido nas formas de ensinar, de avaliar frente à diversidade presente em sala de aula. Tal afirmação apoia-se no que diz Silva (2005, p. 150) ao afirmar que “[...] o currículo é lugar, espaço, território [...], é trajetória, viagem, percurso [...] é autobiografia, nossa vida [...] é documento de identidade”. Cada estudante é multidimensional, e é preciso reconhecer essas características para que ocorra a aprendizagem. É a partir dessas ideias que se tem como objetivo analisar as influências do currículo sobre a previsão e o planejamento de mecanismos práticos desenvolvidos em um Centro de Ensino para promover a inclusão dos estudantes, identificando as regulamentações do Projeto Político Pedagógico e da Matriz Curricular dos cursos. Nesse sentido, para favorecer a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade há a necessidade de mudança organizacional dos currículos dos cursos, mudanças nas concepções e posturas em relação aos estudantes e superação da ideia de poder fortemente presente no currículo. A partir dessas sensibilizações, adaptações curriculares poderão ser pensadas para, assim, promover a aprendizagem.

## 2 O CURRÍCULO COMO CONSTRUCTO DE SENTIDOS

O currículo é o balizador das relações estabelecidas nos espaços educativos, por isso não pode ser sólido, mas constituído no e pelos sentidos de quem faz parte do processo de ensino: docentes, estudantes, coordenadores e diretores. Tem-se que o currículo não é um conceito pronto e estabelecido, mas um artefato social fruto de diferentes tempos, histórias, espaços. É importante reconhecer que o conhecimento que constitui o currículo surge da identidade de cada um, das subjetividades, pois estas são constituintes da história, são protagonistas das mudanças e fortalecem os sentidos no currículo. Por isso, uma das questões centrais do currículo é o questionamento “o quê” (SILVA, 2005, p. 15), o qual possibilita identificar os conhecimentos e saberes necessários para cada disciplina e ainda a reflexão de qual profissional se deseja formar. Guiam-se essas proposições ao que se propõe neste estudo, desafiando a pensar que o currículo, enquanto constructo de sentidos e identidades

poderia ser desenvolvido de diferentes formas, levando em consideração cada estudante, que constitui um tipo de conhecimento.

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

Encontra-se como primeiras impressões do currículo sua ligação com as ideias de ordem, unidade, sequência de elementos de um curso, associando-se à formalização, ao método, ao controle (SAVIANI, 2010). No final do século XVI, surgia no contexto educacional o propósito da “agenda educativa medieval” (SAVIANI, 2010, p. 25), objetivando unificar um currículo para ser seguido em todas as instituições educacionais, tendo a ordem e a disciplina como indispensáveis. Cabe salientar que Saviani (2010, p. 31-4) destaca vários aspectos que compõem as concepções do currículo: “[...] a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina”.

As disciplinas escolares são integrantes dos currículos, porém têm suas próprias especificidades e consolidações. Sua concepção surge a partir da preocupação em revigorar o ensino, ligando-se à ideia de ginástica intelectual, tendo sido denominada como: objetos, partes, ramos, matérias de ensino e faculdades. A terminologia *disciplina* tem o significado de classificar as matérias de ensino (SAVIANI, 2010). As disciplinas tornam-se singulares, pelo fato de a escola estabelecer aspectos relevantes do contexto da instituição, mas, também, são resultados dos processos sociais, culturais e históricos, pois há o ensinamento de conteúdos relacionados à base nacional comum.

Podem ser percebidas algumas ascendências que o currículo traz para o contexto da escola, frutos de todas as vivências históricas, sociais e culturais em que o currículo esteve presente. Corroborando essas afirmações, Moreira e Candau (2008, p. 18) firmam uma conceitualização de currículo, baseada nas experiências dos sujeitos, “[...] que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

=====

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

Esta reflexão acerca da diversidade e da identidade do outro direciona a pensar sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, na construção de sentidos que ultrapassem as características biológicas e de diferenças, no interesse em reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos. Repensar o currículo remete a diferentes indagações, partindo do viés da reflexão da diversidade. Interroga-se como o currículo condiciona o trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes e assim poderá ter reflexos na trajetória acadêmica. Sendo o currículo como uma base estruturante do ensino, poderá ou não obscurecer a sensibilidade para as diversidades e identidades. A partir dessas indicações apreendidas junto a Arroyo (2008), pontua-se que o desenvolvimento do ensino é condicionado pela organização da instituição que, por sua vez, é inseparável da organização curricular.

Nessa lógica, o currículo poderá, conseqüentemente, reproduzir e confirmar a visão que os professores e gestores têm dos estudantes público-alvo da Educação Especial, justificando as capacidades e incapacidades de acompanhar o ordenamento e a sequência dos conteúdos previstos devido as suas deficiências e dificuldades. Acredita-se que as adaptações curriculares e as flexibilizações são necessárias para que se efetive a permanência, aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade, promovendo uma educação de qualidade para todos.

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

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

A construção desse currículo é um caminho sinuoso imerso nas incertezas e interrogações dos estudantes, por isso a realização de adaptações e flexibilizações é uma forma adequada de valorização de cada estudante, promovendo ambientes educacionais igualitários. É importante sublinhar que as adaptações curriculares estão intimamente relacionadas com a construção do conhecimento de todos os estudantes, e dizem respeito às modificações na organização geral da estrutura do currículo que é constituída pelos objetivos, metodologias, didática, avaliação e o tempo estimado para cada ação (OLIVEIRA; MACHADO, 2009).

As flexibilizações estão relacionadas ao ensino dos conteúdos pensados de acordo com os estudantes e a diversidade presente na sala, favorecendo a interpretação e o acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais (GARCIA, 2007).

### **3 MOVIMENTO REFLEXIVO SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

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

Toma-se como premissa que o currículo é o responsável pela definição, pelo planejamento e pela organização das experiências de aprendizagem ocorridas no contexto escolar, e que, sendo assim, é importante ter cuidado para que não ocorram seleções e classificações dos estudantes. Por isso o currículo não pode ser diminuído à ideia de roteiro de conteúdos, mas como uma prática que envolve experiências construídas pelos sujeitos, relações que produzem sentidos. O currículo pode, de um lado, corroborar metas, interesses e atitudes produtivas relacionadas a um determinado tempo histórico e, de outro, refletir sobre o que, por que e para quem ensinar, além de pensar quais processos estão imbricados na aquisição dos conhecimentos.

=====



Nesse sentido, Freire (1996) dinamiza a discussão sobre currículo ao apontar que o ato de ensinar, aprender e conhecer não ocorrem isoladamente, mas envolvem diálogos, aproximações, subjetividades, reconhecimento do ser educando. Isso desafia os docentes a se questionarem: O que significa ensinar? O que significa conhecer? Freire salienta: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 47).

Concorda-se que o currículo é um dos espaços centrais para se pensar alternativas e estratégias que viabilizem a aprendizagem dos estudantes, o respeito pelas suas especificidades, refletindo sobre o que ensinar, por que ensinar determinado conteúdo e para quem e como ensinar. As realizações de adaptações curriculares tornam-se um caminho viável para a participação dos estudantes, incluindo todos nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala.

Ressalta-se que não é a elaboração de um currículo específico para cada estudante, mas sim prever alterações curriculares no que concebe aos objetivos, conteúdos obrigatórios, métodos de ensino e às estratégias de avaliação, a fim de possibilitar a aprendizagem de todos os estudantes. Torna-se cabível que a IES realize constantemente análises da Matriz Curricular dos cursos e dos Projetos Políticos Pedagógicos, contemplando toda a complexidade e multidimensionalidade existente na Universidade.

A constituição das disciplinas e dos conteúdos não se dá de forma linear (SAVIANI, 2010), sendo assim menciona-se nesta perspectiva a Matriz Curricular e o PPP por acreditar que a elaboração de estruturação curricular concebe estudos, reuniões, análises. A prática em sala de aula precisa “[...] contemplar principalmente a expressão, a experiência, a vivência do aluno, utilizando seu capital cultural e seu interesse como base do conhecimento” (SAVIANI, 2010, p. 50), e estas construções iniciam-se a partir de registros no PPP do curso e na Matriz Curricular por se constituírem documentos oficiais e norteadores em cada Instituição e Centro de Ensino.

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



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

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

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, (BRASIL, 1996), a Educação Especial ganha um capítulo próprio, prevendo a efetivação de adaptações curriculares para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial, no Capítulo V: Art. 59º (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), em que asseguram adaptações nos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades [...]” (BRASIL, 2013b).

A partir desse artigo é importante mencionar que a LDBEN (BRASIL, 1996) impulsionou novos aspectos referentes ao currículo, ganhando diferentes dimensões e políticas educacionais futuras, que englobam objetivos, métodos, direitos, deveres, avaliação, tempo de aprendizagem adaptados aos estudantes. Infere-se na interpretação destas Políticas para as possíveis associações no Ensino Superior.

Complementarmente, no ano de 1998 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Esse documento compreende o currículo integrado e útil, uma ferramenta alterável para facilitar a aprendizagem dos estudantes, professor/escola/estudante/projeto pedagógico nestes processos, envolvendo currículos “[...] abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo; a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola [...]” (BRASIL, 1998, p. 32).

=====

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

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

Leite (2008) profere que as flexibilizações “envolvem adaptações na maneira como os conteúdos são abordados” (2008, p. 24), fazem uso de materiais concretos, diferentes formas de abordar os conteúdos, além do uso de jogos como recursos pedagógicos. Nas palavras de Carvalho (2009, p. 67), a flexibilidade colabora para “remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas”. Já as adaptações curriculares englobam possibilidades de modificar objetivos e sequência de conteúdos (CARVALHO, 2009). É necessário estar com o outro, praticar a escuta e encetar práticas que promovam a inclusão.

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

No ano de 2003, grifa-se o importante documento para o campo da inclusão no Ensino Superior: a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, a qual dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Sinaliza alguns requisitos para a acessibilidade no Ensino Superior no que concerne às adaptações e flexibilizações curriculares, tais como a oferta de materiais e recursos específicos em Braille, Libras em todas as atividades de ensino e de avaliação [...] (BRASIL, 2003).

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

estão intimamente ligadas às condições de aprendizagem na Universidade, pois abarcam o respeito, a investidura de diferentes formas de ensinar, dispositivos de acessibilidade afrontando as formas fragmentadas, classificatórias e excludentes que possam existir.

Ainda tendo como lócus o Ensino Superior, cita-se o “Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior” que compreende a garantia de adaptações de pequeno e grande porte, para as quais as IES carecem providenciar recursos e mudanças administrativas necessárias. Também ressalta a importância de planejamento, quadro de professores qualificados, acessibilidade arquitetônica e pedagógica (BRASIL, 2013a).

A lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual abrange todas as pessoas com deficiência em quaisquer níveis de ensino, menciona, no artigo 28º, algumas ações que precisam ser asseguradas e incentivadas nas IES em relação ao projeto pedagógico, que deve garantir acesso ao currículo e desenvolvimento da autonomia, igualdade de oportunidades, incluindo a discussão de temas relacionados à inclusão e às pessoas com deficiência.

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

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

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

Essas proposições revelam o currículo como um “mecanismo que constrói o caminho que nos torna o que somos” (COSTA, 1998, p. 38), por isso sua construção reproduz significados. Salienta-se que os estudantes público-alvo da Educação Especial precisam ter as mesmas condições de aprendizagem, um currículo rico de experiências que ampliem as

habilidades e minimizem as dificuldades. Para promoção da inclusão, as proposições estabelecem também as adaptações de acesso ao currículo (eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas para que o estudante possa frequentar a Instituição com autonomia), e pedagógicas (variações no planejamento, objetivos, atividades, avaliações) (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

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

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

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

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

## 4 MÉTODO

O estudo desenvolvido teve uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, considerando que a abordagem qualitativa viabiliza a percepção do contexto investigado. Tal abordagem foi corroborada por Triviños (2010) e seus conceitos foram estendidos por Gil (2008) ao referir que as pesquisas qualitativas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato, em especial quando o objeto de estudo é pouco discutido.

Para a coleta de dados, utilizaram-se entrevistas abertas semiestruturadas, sendo um roteiro para professores de disciplinas com expressivo quantitativo de evasão/repetência e outra para os coordenadores e ainda gravação de áudio que foram transcritas. As entrevistas foram aplicadas com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade e com anuência dos participantes, que receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os participantes (sujeitos) deste estudo foram: 12 coordenadores dos cursos de graduação pertencentes ao Centro de Ensino com maior número de ingressos de estudantes pela cota B e 8 professores de disciplinas com expressivo quantitativo (evasão/repetência) dos estudantes. Salienta-se que os dados quantitativos foram coletados junto ao Núcleo de Acessibilidade da Instituição.

A demarcação das disciplinas com o quantitativo expressivo de evasão/repetência realizou-se junto ao Núcleo de Acessibilidade da Instituição tendo como critério as disciplinas em que os estudantes reprovaram no mínimo duas vezes. Por meio do SIE teve-se acesso ao histórico escolar dos estudantes ingressantes pela cota B nos cursos de graduação e foi possível identificar quais são as disciplinas com alto índice de evasão e repetência, para assim entrar em contato com os professores.

A análise dos dados foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), e os dados foram estruturados em categorias. Na apresentação dos resultados, os participantes tiveram seus nomes e cursos mantidos em sigilo, utilizando-se da seguinte denominação: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11 e C12 para os coordenadores dos cursos e P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 para os docentes das disciplinas.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tratamento e a interpretação dos resultados obtidos (BARDIN, 2011) são apresentados por meio de duas categorias de análise, quais sejam: 1) “Tecendo o discurso dos coordenadores e professores referente às ações de adaptações curriculares, flexibilizações e demais mecanismos práticos”, composta por duas subcategorias, “Aquilo que se fez/faz: coordenação” e “Aquilo que se fez/faz: professores”; 2) “Indicações das adaptações

=====

curriculares, flexibilizações no currículo: Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino e Projeto Político Pedagógico em foco”.

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

Com a premissa de que os estudantes público-alvo da Educação Especial estão de forma contínua e crescente ingressando no Ensino Superior, é necessário repensar as formas de ensinar e aprender. Com essa lógica, constrói-se esta categoria de análise, acreditando que, tanto nas práticas da gestão como nas práticas dos professores, é básico que esses sujeitos (coordenadores e professores) se percebam responsáveis pela organização, pela produção de conhecimentos, pelas posturas em sala de aula e que, assim sendo, terão de provocar reflexões das ações, identificação de necessidades e planejamento de mecanismos voltados ao processo de ensino-aprendizagem.

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

Mediada pelo objetivo de analisar as influências do currículo sobre a previsão e o planejamento de mecanismos práticos desenvolvidos em um Centro de Ensino para promover a inclusão dos estudantes foi-se em busca destas respostas por meio das entrevistas.

5.1.1 Aquilo que se fez/faz: coordenação

Inicia-se esta proposição pelas ações que estão sendo ou foram desenvolvidas nos cursos de graduação para favorecer a permanência, aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes. Em todos os casos, as ações partem de uma realidade do estudante que o curso esteja recebendo e os coordenadores mencionam o apoio que recebem do Núcleo de Acessibilidade da IES. Em alguns casos, só há acessibilidade arquitetônica, e ressaltam que é preciso verificar a necessidade de cada um, sendo primordial ouvir os estudantes e o que eles precisam, com destaque C6 afirma “[...] *nós sempre procuramos identificar quem são os alunos e se coloca à disposição porque depende da necessidade de cada um, então nós não*

*temos infelizmente uma atitude proativa, tem, mas a partir do momento de que é provocado, que tem e recebe, é muito variável o perfil”, “nós contamos integralmente com o apoio do Núcleo de Acessibilidade que faz efetivamente isso [...]” (C7), “as ações é sempre identificar nos primeiros dias de aula quem são essas pessoas, conversar com elas, explicar que qualquer demanda, qualquer necessidade nós podemos tentar viabilizar [...]” (C8) , “não, não tem, cada caso é um caso, nunca sabemos o que vem, o que nós fizemos para um aluno é uma coisa específica, muito individual, com certeza daríamos conta porque tem que dar” (C10), “Não tem só a acessibilidade arquitetônica que a Universidade já oferece, um conjunto, tipo de estrutura nesse caso específico de mobilidade mórbida [...]” (C9).*

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

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

Assim como na Educação Básica, a inclusão, no Ensino Superior, precisa ser planejada como qualquer outra ação educacional, requer formação, planejamento, objetivos definidos e metas a serem atingidas (MENEZES; CRUZ, 2013). Portanto, pode-se afirmar que alguns coordenadores se sentem preocupados com as ações necessárias e destacam que “[...] hoje o curso não tem nada, até eu posso colocar entre minhas metas da coordenação [...]” (C3).

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



*para mudar o currículo, nos preparar[...]. As adaptações são assim e a maioria das ações foi logo quando entrou [...]*”.

Ao expor que estão em processo de mudanças, C5 citou alguns casos de estudantes que o curso já recebeu e o que foi necessário fazer para atendê-los, como exemplo, acessibilidade arquitetônica para adequar a uma estudante usuária de cadeira de rodas; com o estudante com TEA, inicialmente foi necessário trabalhar com os professores no sentido de conseguirem desenvolver as atividades com o estudante em sala de aula e aliado ao apoio familiar (rotinas de estudo, acompanhamento no processo de aprendizagem, presença da mãe na Universidade, e acompanhamento com profissionais no espaço fora da Universidade, um apoio de complementação com psicopedagogo, psicólogo, terapeuta) que contribuíram para que o estudante concluísse o curso com dificuldades mínimas; com o estudante com deficiência intelectual, foram utilizados recursos visuais, como: vídeos, filmes, prova oral e gravada, utilização do Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para postagem de multimídia, trabalhos em grupos e, ainda, a oferta de Libras para os estudantes.

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

O Estatuto da Pessoa com Deficiência deixa clara a competência que as Instituições de Ensino têm de efetivar a permanência dos estudantes por meio de adaptações tanto na aplicação de avaliações em formatos acessíveis (fonte ampliada, Braille, intérprete de Libras) quanto nos critérios de avaliação das provas escritas, discursivas que considerem a singularidade da pessoa com deficiência, dilatação de tempo conforme demanda apresentada pelos estudantes, disponibilização de recursos de acessibilidade e de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2015).

Ao se pensar na docência no Ensino Superior e inclusão na IES foi relatado pelos coordenadores que os cursos possuem a acessibilidade arquitetônica (que é responsabilidade da Universidade) e os recursos disponíveis surgem de acordo com a demanda dos estudantes. Há cursos que não tiveram casos de deficiências que exigissem recursos variados. Neste sentido, C1 sinaliza que a coordenação procura propiciar que os estudantes participem dos projetos que o curso já oferece, *“mas não foi necessário a criação de nenhuma técnica, nenhuma ação diferenciada para atender alguma dificuldade desses alunos, é que não*

ocorreu”. C10 também mencionou que “[...] *primeiro se busca o que se faz para ver o que tem disso como recurso didático-pedagógico, se tem muito bem, como na frequência do que nós descobrimos e aí nós tentamos*”. Nas demais realidades dos cursos os coordenadores ressaltaram que com a ausência de casos não existe mecanismos pré-estabelecidos, mas, ao mesmo tempo, pode-se perceber que alguns coordenadores tentam desenvolver, aplicar recursos específicos e diferenciados, embora assumam pelas falas que apresentam recursos quando há necessidade, como em C2 “[...] na ausência de caso então não existe mecanismos [...] é uma coisa muito interessante de estarmos preparados para uma possibilidade, porque pode acontecer futuramente de termos alunos cota B” (C2).

Compreendem-se os recursos de ensino os de natureza humana e material, sendo que dentre os humanos encontram-se os agentes educacionais, tais como: professores, alunos, funcionários, partícipes da comunidade escolar que em algum momento colaboram com o processo educacional. E, os recursos materiais, por serem diversos, podem ser compreendidos a partir de sua infinidade (SILUK; PAVÃO, 2015). Dentre os recursos materiais, os que foram pronunciados pelos coordenadores foram: quadro, ilustrações, *slides*, vídeos, computador, materiais impressos como textos para leituras e trabalhos em grupos, grupos de discussão e fóruns no Moodle. C5 afirma que utilizou em suas aulas vídeos para trabalhar os conteúdos com o estudante que tem deficiência intelectual, revelando que esse uso contínuo facilitou muito a apropriação dos conhecimentos, disponibilizou no Moodle para que tivesse acesso, “[...] *para cada um dos itens da disciplina que eu trabalhava, eu procurei no YouTube e fui conseguindo vídeos que tem aquelas aulas expositivas [...] as primeiras unidades, eu consegui associar, foi a forma que eu encontrei, para cada unidade, um vídeo [...]*”.

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

Outro aspecto ressaltado nas entrevistas é o trabalho compartilhado com o Núcleo de Acessibilidade da IES para orientar e auxiliar no que tem que ser usado,

=====

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

Dessa forma, a responsabilidade parece compartilhada com o Núcleo e com os professores, porém somente as mediações por parte dos coordenadores não são suficientes. Pode-se ainda gerar sentimento de insegurança nos professores e nos estudantes por depender deles o produto final: o saber.

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. Isso está de acordo com o que Freire (1996) apontou sobre o pensar criticamente o momento atual, pois só assim se pode melhorar as práticas futuras.

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

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

## 5.1.2 Aquilo que se fez/faz: professores

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

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

Com casos específicos da deficiência auditiva e/ou surdez, os professores acreditam que a presença do intérprete é suficiente e como ações em sala de aula se remetem a falar mais próximo e não a recursos, como o que diz P3:

[...] eu lembro que eu algumas situações que ela não entendia eu explicava mais próximo, eu lembro que fiz algumas coisas neste sentido alguma vezes. E quando tinha algumas atividades que eram feitas em grupo, qualquer coisa eu sempre estava próximo para tentar explicar, deixar bem claro, do que estava sendo solicitado na atividade.

No caso da deficiência intelectual, os professores exemplificaram algumas alternativas necessárias para o aprendizado nas aulas teóricas e práticas, como explicitado por P2 e P4:

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

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

Ainda nesse caminho das adaptações e flexibilizações, vale destacar que a inexistência de informações sobre o ingresso dos estudantes público-alvo aos professores deixa precárias as atividades em sala de aula, tendo sempre a imprevisibilidade, podendo ainda desestimular os estudantes frente às dificuldades que surgem ao ingressar em uma Universidade, que além de representar um momento de transição para a vida adulta com outros comprometimentos, também torna-se necessário conhecer como os jovens se

=====

desenvolvem e quais as consequência psicológicas face às dificuldades de aprendizagem que enfrentam (TEIXEIRA et al., 2008).

Ingressar no Ensino Superior causa reações e mudanças emocionais, psicológicas, sociais, motivações, rotinas de estudos. Somam-se a esses fatores, as cobranças e comparações ao se referir aos estudantes público-alvo, já que cada ser tem suas experiências, formas de se relacionar com os conteúdos. Além disso, quando há fatores de natureza orgânica e física, essas diferenciações se intensificam nas formas de comunicação, linguagem, sentidos, movimentos, cognição e, dessa forma, fica inviável ensinar da mesma forma.

Não obstante, dentre as respostas, sobressaiu a questão de que não são previstos curricularmente princípios e elementos sobre adaptações, mas que isso precisa constar.

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

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

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

Seguindo para o campo dos recursos humanos e materiais, permanece igual o fator de que os estudantes nunca solicitaram mudanças, ou de que a disciplina não exigia, sendo apenas questões de hábitos de leitura e de estudo que os estudantes não têm.

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

Entre perguntas e respostas, pode-se cessar esta subcategoria com uma problemática existente: os participantes da pesquisa afirmaram não serem necessárias muitas mudanças de ensino nem a utilização de recursos, mas, ao se pensar os motivos de evasão, repetência e os

trancamentos dos cursos pelos estudantes, sempre recai o motivo de a “responsabilidade” ser nos estudantes, tanto por suas incapacidades cognitivas de leitura e compreensão, quanto pela dedicação aos estudos em casa e apoio da família. Está aí a importância do comprometimento com os estudos sobre o currículo.

## 5.2 Indicações das adaptações curriculares e flexibilizações no currículo: matriz curricular do Centro de Ensino e Projeto Político Pedagógico em foco

Frente aos resultados das entrevistas e aos objetivos propostos apresenta-se esta categoria de análise. Enfatiza-se que as discussões deste tópico surgiram a partir das respostas dos participantes.

Salienta-se que 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 IES, preparação da gestão, formação docente e acesso ao currículo de diferentes formas – por meio de adaptações curriculares e flexibilizações.

Também se consideram as adaptações curriculares, flexibilizações como ações para além do acesso e constituintes do processo de aprendizagem e sucesso na formação profissional dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Então, o currículo é o dispositivo regulador e transformador das práticas, e, é por meio dele, que se iniciam as mudanças nas metodologias, avaliações, recursos e planejamento, por isso a necessidade de repensar o conceito e a prática do currículo. Tal como expõem Lopes e Macedo (2011, p. 36) “[...] superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementada numa realidade escolar. [...] o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano”

O caminho que se adotou do currículo neste estudo é compreendê-lo para além das distribuições de disciplinas, que constitui a parte formal do currículo, mas de trazer o estudante junto dele, pelo currículo vivido. O ser humano é múltiplo, global. Os interesses, as emoções e a inteligência agem juntos no ser.

=====

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

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

*[...] Nada, eu acho. Claro, o aluno surdo, por exemplo, que foram as experiências que eu tive, eles tendo a intérprete já facilitava bastante, mas mesmo assim acho que tem coisas que nós deveríamos fazer na sala de aula para que ele tivesse mais adaptado, mas nós não recebemos instrução nenhuma.*

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

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

Ainda, C10 afirma que não está previsto, sendo uma responsabilidade do professor perceber o que é necessário ser feito: “*não, as necessidades são em sala de aula, o professor precisa estudar e ter a melhor saída para cada situação, mas não há uma exceção para esses casos, o professor tem autonomia em sala de aula para discutir sua gestão de forma de trabalho*”.

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

*[...] os alunos que nós acolhemos desde o início da renovação deste PPP não demandaram nenhum tratamento específico, porque justamente são alunos cuja característica não tem nada que os diferencie dos demais [...]*



*logicamente que com os novos ingressos possivelmente outros discentes irão ingressar e aí se necessário vamos aplicar no PPP (C1).*

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

*[...] não há nada, o nosso curso está passando por uma discussão por enquanto para mudanças no currículo, mas muito mais pensando uma adaptação, [...] do que necessariamente incluir algumas, o que ele vai incluir são estratégias pedagógicas que o nosso PPP está muito sutil, então como que essas estratégias vão atender esse tipo de Público (C6).*

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

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

O planejamento para ser vivido pelo estudante precisa surgir das observações feitas em sala de aula, da criação docente, da criatividade na forma de ensinar, nas variadas formas de aprender, pois o planejar pode ser definido pela definição de metas e estabelecimento de dispositivos capazes de garantir a efetividade de seu alcance (LOPES; MACEDO, 2011). A veracidade da forma eficaz é mostrada pelos estudantes e pode-se dizer que os participantes possuem essa sensibilidade no momento em que afirmam que o PPP está defasado e que as questões da inclusão estão sendo contempladas.

Os exemplos de mudanças nas avaliações significam adaptações de pequeno porte realizadas pelos professores, talvez, por isso, esteja presente o discurso de que são os

=====

professores que precisam identificar as demandas, mas o processo de mudança que precisa ocorrer para que se efetive a inclusão não envolve apenas o professor e o estudante, mas toda a IES. Isso se faz tão real quando citam que o PPP está de acordo com os documentos da Instituição.

Então, se realmente os documentos oficiais fazem parte das políticas que os cursos seguem é mais do que fundamental a alteração do que consta nesses documentos – que tragam novas visões de formação profissional, de exigências nas disciplinas, reduzindo a preocupação apenas com a atuação no mercado de trabalho, ampliando as possibilidades profissionais aos estudantes. Nesse quesito, cita-se o que P8 acrescenta ao falar sobre o currículo,

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

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

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

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

Também enfatizaram as políticas de questões sociais e reservas de vagas, uma preocupação com o meio que cerca os estudantes como futuros profissionais (C6); aspectos de auxílio para permanência dos estudantes como a oferta de bolsas no curso (C8).

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

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

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

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

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

## 6 CONCLUSÃO

A necessidade de se estabelecer discussões teóricas e práticas sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior é um imperativo que deve ser seguido por permanentes discussões, reflexões, orientações do processo de ensino-aprendizagem. Diversos são os fatores que influenciam o currículo desde a sua elaboração até sua operacionalização. Existem evidências de que os mecanismos práticos desenvolvidos para promover a inclusão dos estudantes precisam ser valorizados em um planejamento curricular. Dentre esses mecanismos destaca-se: (super)valorização do ensino dos conteúdos previstos nas disciplinas sem abertura para diferentes formas de ensinar e aprender, falta de

=====

regularidade de ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, inexistência de conhecimentos sobre o que são ações inclusivas, necessidade de disponibilizar espaços de formação docente, reflexões sobre a prática, entre outros.

Com relação às Diretrizes Curriculares do Centro de Ensino em questão e no Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação, sobre a regulamentação das adaptações curriculares e flexibilizações conclui-se que não há nada registrado sobre essas ações, mas conversas delineadas durante a pesquisa provocaram questionamentos, revelando comprometimento com essas ações. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares e o PPP dos cursos seguem legislações federais e documentos da IES, apontando a importância de centrar as discussões sobre o currículo e suas interligações.

Por fim, o foco no ensino dos conteúdos é forte, por isso as pesquisas sobre o campo do Ensino Superior precisam cada vez mais centralizar-se sobre o currículo e sobre ações que possibilitem a permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes com deficiência, tendo as adaptações e flexibilizações como possibilidades de prosseguimento e conclusão dos estudos para aqueles que estejam enfrentando muitas dificuldades na trajetória na Universidade.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. MEC/SEESP. Brasília, 1998.
- BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESU, 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17433&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817)>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, MEC. Brasília: DF, 2013b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.146 de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 8 jul. 2015.

=====

BRASIL. **A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil**. MEC/SECADI/DPEE: Brasília, 2016

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilização e Adaptação Curricular**: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos? Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Os sete saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptação Curricular**. Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003, Cnotinfor: Portugal. Disponível em: [http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao\\_curricular\\_pt.pdf](http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf). Acesso em: 26 set. 2015.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da Deficiência Mental**. Bauru: MEC/SEE, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Adriana; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 127-142.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Kátia da Silva. Adaptações Curriculares: caminho para

uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 36 - 52.

RODRIGUES, Renata Vasconcellos; RODRIGUES, Suellen da Rocha; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Oficinas de Acessibilidade ao Currículo: pensando na inclusão da diversidade. In: **IV Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. p. 6916-6927.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. **Portifólios de materiais didáticos e pedagógicos para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Ed.pE.com, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Rev. Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE** - São Paulo, v. 12, nº 1, p. 185-202, Jan/Jun, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2010.

Recebido em: 21/10/2016

Aceito em: 06/09/2018

=====