

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

*Mariane Carloto da Silva**, *Sílvia Maria de Oliveira Pavão***

RESUMO

Um sistema educacional produz, via de regra, por meio de estruturas curriculares, sujeitos com habilidades suficientes para atuar em determinados contextos profissionais. Entretanto, esse sistema, da forma como se apresenta, pode invariavelmente não perceber necessidades de aprendizagem sutis afeitas aos sujeitos que fazem parte desses processos formativos. Diz-se sobre isso, do identificar, reconhecer ou perceber o outro como sujeito. O objetivo deste estudo foi discutir como ocorrem os processos de (re)conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação com vistas à aprendizagem. Com abordagem qualitativa e exploratória, os dados foram coletados por meio de entrevistas abertas semiestruturadas respondidas por coordenadores de cursos de graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Os resultados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Constatou-se que o foco de questionamento reside sobre o currículo, organizado de modo fragmentado e padronizado, constituindo-se em especialidades fechadas e individualistas, um documento com características distantes do entendimento da *teoria da complexidade*, cujo fator principal incide sobre a importância de os conhecimentos serem contextualizados com a realidade. Conclui-se que o (re)conhecimento das pessoas com deficiência e seus processos de aprender exigem contextualização do processo vivenciado por pessoas que se desenvolvem com e em realidades objetivas e subjetivas distintas. As formas de comunicação geram dificuldades para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem desses sujeitos, que, em muitos casos, requerem tecnologias e suportes de acessibilidade.

Palavras-chave: Ensino Superior. Inclusão. Complexidade.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Educação pela UFSM. Professora na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). ORCID: 0000-0001-5065-975X. Correio eletrônico: mariane.carloto@gmail.com

** Doutora em Educação 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 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). ORCID: 0000-0002-5365-0280. Correio eletrônico: silviamariapavao@gmail.com

INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: THE VIEW OF THE COORDINATORS OF UNDERGRADUATE COURSES

ABSTRACT

An educational system creates, as a rule, through curricular structures, subjects with adequate skills to act in certain professional contexts. However, this system, as it is presented, may invariably not perceive subtle learning needs related to the subjects that are part of these formative processes. It is said about this, of the identifying, recognizing or perceiving the other as a subject. The objective of this study was to discuss how occur the processes of (re) knowledge of the students, target public of Special Education in the undergraduate courses, with view to learning. With a qualitative and exploratory approach, the data were collected through semi-structured open interviews answered by coordinators of undergraduate courses of a Federal Institution of Higher Education (FIHE). The results were analyzed through the Content Analysis technique. It was found that the focus of questioning lies on the curriculum, arranged in a fragmented and standardized way, which constitutes closed and individualistic specialties, a document with distant characteristics from the understanding of the complexity theory, whose main factor points to the importance of knowledge being contextualized with reality. It is concluded that the (re) knowledge of people with disabilities and their learning processes demand contextualization of the process experienced by people who develop with and in different objective and subjective realities. The ways of communication creates difficulties to meet the specific needs of these subjects, which, in many cases, require technologies and supports of accessibility.

Keywords: Higher Education. Inclusion. Complexity.

INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: LA MIRADA DE LOS COORDINADORES DE CURSOS DE GRADUACIÓN

RESUMEN

Un sistema educativo produce, en general, a través de estructuras curriculares, sujetos con habilidades suficientes para actuar en ciertos contextos profesionales. Sin embargo, ese sistema, tal como se presenta, puede invariablemente no percibir necesidades de aprendizaje sutiles vinculadas a los sujetos que forman parte de esos procesos formativos. Se dice sobre esto, del identificar, reconocer o percibir al otro, como sujeto. El objetivo de este estudio fue discutir cómo ocurren los procesos de (re)conocimiento de los estudiantes, público a quien se dirige la Educación Especial, en los cursos de graduación, mirando hacia el aprendizaje. Con abordaje cualitativo y exploratorio, los datos fueron colectados por medio de entrevistas abiertas semiestructuradas, las cuales fueron contestadas por coordinadores de cursos de graduación de una Institución Federal de Enseñanza Superior (IFES). Se

analizaron los resultados mediante la técnica de Análisis de Contenido. Se constató que el enfoque del cuestionamiento, reside sobre el currículo, organizado de manera fragmentada y estandarizada, constituyéndose en especialidades individualistas y cerradas, un documento con características que están lejos del entendimiento de la teoría de la complejidad, cuyo factor principal está sobre la importancia de que los conocimientos sean contextualizados con la realidad. Se concluye que el (re) conocimiento de las personas con discapacidad y sus procesos de aprendizaje, exige la contextualización del proceso experimentado por las personas que se desarrollan con y en realidades objetivas y subjetivas distintas. Las formas de comunicación, generan dificultades hacia el atendimento de las necesidades específicas de aprendizaje de esos sujetos, que, en muchos casos requieren tecnologías y soportes de accesibilidad.

Palabras clave: Enseñanza superior. Inclusión. Complejidad.

1 INTRODUÇÃO

O direito à escolarização das pessoas com deficiência é recente na sociedade. Por muito tempo, esses sujeitos foram segregados da sociedade, tratados como monstros, anormais, pois a deficiência era associada ao “[...] misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.” (MAZZOTTA, 2005, p. 16). Assim, permeava, na sociedade da época, a exclusão das diferenças, desconsiderando a democracia e a igualdade.

A ideia de deficiência se constituiu atrelada às exigências impostas pela sociedade e, por isso, foi, por muitos anos, interpretada como sinônimo de incapacidade. Então, para corrigir as “faltas/defeitos” das pessoas com deficiência, elas eram levadas a instituições especializadas para serem normalizadas e conviverem em sociedade. A história de luta das pessoas com deficiência contabiliza cerca de meio século (JANUZZI, 2004).

Documentos legais com vistas à regulamentação de práticas educacionais e sociais contribuíram para que, gradativamente, o respeito às diferenças dessas pessoas fosse considerado (BRASIL, 1988, 2004, 2008, 2015; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, 1994). Essas conquistas no âmbito do desenvolvimento de políticas inclusivas alcançaram avanços no Brasil e, também, em outros países (BAPTISTA; JESUS, 2011). No Brasil, de forma mais contundente, em 2008, com a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), é que a Educação Especial, enquanto área de conhecimento e práticas, ganhou notoriedade. Ela foi defendida como uma modalidade transversal de ensino, que se inicia na Educação Infantil e se estende até a Educação Superior.

Na Educação Superior, o direito de acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorreu por meio da Lei n.º 13.409/2016 (BRASIL, 2016). Por conseguinte, faz-se necessário que a Universidade possibilite ao sujeito um pensar contextualizado e com autonomia, enquanto ser social, biológico, plural, valorizando sua individualidade e potencialidades.

A Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que altera a Lei n.º 12.711/2012, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino, garantindo uma proporção de reserva de vagas para pessoas autodeclaradas como pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência. Essa foi uma conquista importante, pois possibilita o acesso a muitas pessoas que, sem essa condição de ingresso, jamais conseguiriam frequentar o Ensino Superior. Fato demonstrado na história, pois eram excluídos da sociedade (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

Nesse contexto, a Universidade adquire novas funções, dentre as já conhecidas e destacadas: o seu compromisso com a descoberta, com o incentivo à pesquisa; a socialização dos estudantes; a preparação para a formação profissional e atuação no mercado de trabalho; a inclusão. Quando se pensa no Ensino Superior enquanto etapa de ensino essencial para a aprendizagem e aquisição de uma profissão, reconhece-se a preocupação com a transmissão de conhecimentos específicos de cada área profissional e a necessidade de atender as demandas da contemporaneidade.

Sendo a Universidade reconhecida como um espaço de formação humana, dialoga-se com as ideias da *Teoria da Complexidade*, de Edgar Morin (2011), haja vista que esse autor afirma que a educação contemporânea forma especialistas, os quais acreditam que sua especialidade se sobrepõe às demais.

Delineia-se como inquietação que, antes de se pensar em uma estrutura curricular, é necessário identificar quem é o foco e para quem se organiza este sistema, pois é fundamental perceber o outro, não apenas objetivamente, mas percebê-lo como sujeito, atribuindo-lhe sentido. Nesse viés, “[...] compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.” (MORIN, 2011, p. 82). Essas implicações nos motivam a refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores de cursos de graduação em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), com o *objetivo* de discutir como ocorrem os processos de (re)conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação com vistas à aprendizagem.

Consideram-se, de acordo com a legislação vigente (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015), *estudante público-alvo da Educação Especial* aqueles que apresentem as seguintes deficiências: sensorial, mental e motora; Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos do Espectro do Autismo; Altas Habilidades/Superdotação.

O sentido do (re)conhecimento elucidado neste artigo transcende o acesso ao Ensino Superior e envolve um olhar para o estudante. Compreende suas habilidades, suas vivências, suas ideias, seus objetivos futuros, o que faz fora da Universidade, quais seus ritmos de estudo. Enfim, pensa-se que é preciso haver essa compreensão sobre o estudante para, assim, poder se estabelecer uma educação que faça sentido.

Isso somente irá ocorrer quando o olhar para o estudante com deficiência deixar de considerá-lo apenas como mais uma matrícula, um produto do meio, mas sim como uma parte que constitui o todo, e esse todo só é constituído se existirem as riquezas das partes.

2 TEORIA DA COMPLEXIDADE DIALOGANDO COM O CURRÍCULO: PROVOCAÇÕES INICIAIS

A importância do presente tópico está em dialogar as implicações curriculares com a teoria da complexidade, por compreender que a Universidade está imersa em mudanças, sendo um espaço que precisa ensinar os conteúdos e, ao mesmo tempo, atender as indagações, o desafio de ensinar frente às incertezas, possibilitando a religação dos saberes. Para mediar essas provocações, têm-se como referência principal as ideias de Edgar Morin (2003, 2005a, 2005b, 2007, 2011).

Ao olhar para as Instituições de Ensino Superior (IES), percebem-se muitos avanços tecnológicos, informatização, descobertas científicas, inovações, diferentes formas de pensar e agir. Essas questões ocasionam muitos desafios na prática no Ensino Superior, pois envolvem rompimento com a homogeneização, flexibilizações pensadas de forma individual, enfrentamento da competição de saber, formação de profissionais e exigências acadêmicas ao estudante.

Torna-se necessário refletir sobre quem são os estudantes presentes na Universidade, na sala de aula. Isso é primordial para entender que a condição humana precisa ser o centro de todo o ensino e que a complexidade é um desafio para a educação, porquanto há a expansão do saber (associada aqui ao currículo), as exigências sociais e a identidade humana. Esses desafios precisam ser superados para serem religados, ou seja, para que possam articular as disciplinas com o contexto dos estudantes.

Para se entender a complexidade, é preciso compreender a condição humana e envolver, nas práticas, a cultura das humanidades com o saber científico. Morin defende que conhecer o humano não deve separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. Todo conhecimento, para ser pertinente, precisa ser contextualizado ao objeto. Assim, deve-se reconhecer o humano como ser social, “[...] formado por partículas, átomos, moléculas, é biológico, físico, social, cultural. Ou seja, multidimensionais, formada complexidade.” (MORIN, 2005a, p. 35-36).

Nessa perspectiva, pensa-se que o estudante na Universidade tem acesso aos conteúdos necessários para sua formação profissional. Os saberes e áreas do saber são especializados e fragmentados. Valorizam-se todas as áreas profissionais e todos os avanços e descobertas oriundas da disciplinarização, ressaltando que não seria possível unir as áreas de saber partindo do nada.

Tendo essas premissas como ideias primárias, questiona-se como possibilitar aos estudantes a relação das informações científicas adquiridas na Universidade com o mundo, com os problemas, com as mudanças e como adquirir, no ensino, a capacidade de relacionar o todo com as partes, “[...] é necessário aprender a ‘estar aqui’ no planeta [...]. Precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir e a comunicar [...]. Devemos dedicar-nos não só a dominar, mas a condicionar, a melhorar, a compreender.” (MORIN, 2011, p. 66).

A aprendizagem envolve não só o ensino, mas também interesses, opções, acompanhamento dos docentes aos estudantes, reconhecimento das necessidades de cada estudante. Além disso, faz-se necessário investir em estratégias e flexibilizações adequadas, a fim de que ocorram progressões na apropriação do saber, para assim ampliar, intensificar e/ou favorecer o ato de aprender.

2.1 Perspectivas sobre a complexidade

A complexidade é um ponto central no pensamento de Morin (2003). A complexidade abraça o todo – sociedade da qual fazemos parte. Esse todo é composto pelas partes: o humano. O conhecimento é produzido a partir das ações sociais, biológicas, cerebrais, culturais, políticas e históricas estabelecidas pelo humano. A organização do conhecimento está ligada à vida e se constitui na e pela existência humana. Por isso, a complexidade é um problema, porque não pode ser simplista, e abrange características individuais, existenciais e subjetivas, a identidade dos sujeitos. Também não é completa, mas multidimensional: “[...] a complexidade não poderia ser qualquer coisa que se definisse de maneira simples e tomasse o lugar da simplicidade. A complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução.” (MORIN, 2003, p. 8).

Problema não significa uma coisa ruim, mas remete ao desafio de responder à incerteza, pois a complexidade deve considerar a identidade das partes e todas as suas influências internas e externas na aquisição do conhecimento; propõe ainda a integração dos diferentes modos de pensar com a realidade do sujeito, não sendo completa: “[...] a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares, que são quebrados pelo pensamento disjuntivo [...] este isola o que separa e oculta tudo o que liga [...]” (MORIN, 2003, p. 9). O ensino precisa ministrar o saber referente a cada área, articulando a multidimensionalidade do estudante, considerando suas identidades.

Cada ser humano se distingue dos demais por sua identidade e características, organizando e relacionando os saberes de acordo com seus processos e capacidades individuais, constituindo o todo do qual faz parte. Dessa forma, torna-se essencial que o professor reconheça os estudantes como partes constituintes do ensino (todo), ampliando seus olhares para além de formas igualitárias de aprender e de ensinar, percebendo que são os estudantes que levam significados às disciplinas. Estes aspectos (unidades complexas – sociedade e ser humano) formam o multidimensional, suas características biológicas, afetivas, emocionais, históricas, racionais. Nos termos de Morin (2011, p. 35), “[...] o conhecimento pertinente deve reconhecer o caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras [...]”.-

Seguindo essa lógica, Morin define três princípios da complexidade.

O primeiro princípio é o dialógico, no qual há a existência de dois termos que se unem, se opõem, podem se excluir ao mesmo tempo que se complementam – a ordem e a desordem são dois termos, simultaneamente, complementares e antagônicos.

O segundo princípio é o da recursão organizacional, que supera a ideia linear de causa e efeito, produto e produtor. É um processo circular em que produtos e efeitos são concomitantemente causas e produtores daquilo que os produziu. Os indivíduos são efeitos e produtos de um processo de reprodução ao mesmo tempo que são causa e produtor da sociedade. Desse processo simultâneo, surgem as diferentes culturas e linguagens.

O terceiro princípio é o hologramático. Pode-se dizer que o hologramático se constitui por alguns aspectos da ideia recursiva e dialógica. Os indivíduos são as partes que compõem o todo, entretanto o todo também se insere nas partes. A

sociedade (todo) se encontra em cada indivíduo, e essas influências são representadas pela linguagem, costumes, culturas, normas (MORIN, 2003, 2007).

O desafio da complexidade é realmente compreender a confusão, as contradições, as organizações e desorganizações, as ordens e desordens presentes no contexto e, ainda, transcender a lógica de reprodução sobre o humano. Com relação à condição humana, Morin afirma ainda que o ser humano tem um duplo enraizamento: cosmos físico e esfera viva. Entende-se o enraizamento na esfera biológica e física. O desenraizamento é a transcendência da esfera biológica e é fixado com a cultura (MORIN, 2005a). Seguindo essas concepções, ousa-se relacionar o desenraizamento com a Universidade, que, a partir de suas práticas, fortalecerá o ensino como meio de reprodução ou ampliará a autonomia dos estudantes.

A compreensão da autonomia faz parte da complexidade, já que envolve anteriormente um (re)conhecimento de toda multidimensionalidade do estudante, ou seja, as práticas de ensino influenciam o desenraizamento do discente. Ademais, permite-se associar o desenraizamento com as flexibilizações, no sentido de que, para pensá-las, é necessário refletir sobre os aspectos biológicos, psicológicos e físicos do estudante e estabelecer as estratégias de ensino necessárias que servirão como mecanismos facilitadores da superação das dificuldades.

A compreensão presente no ato de ensinar é uma condição para que ocorra a solidariedade intelectual e moral (MORIN, 2011). Compreende-se intelectualmente apreendendo em conjunto, no contexto, as partes e o todo. A explicação é importante como um meio para aplicar os objetivos de conhecimento. Já a compreensão humana vai além da explicação, a qual ocorre nas relações entre sujeitos. Não é percebido apenas como um objeto que explora o conhecimento ou que é visto objetivamente, contudo é percebido como outro sujeito em relação com sua identidade.

Aqui, rompe-se a ideia de estudante reduzido à aprendizagem dos conteúdos e desperta-se a atenção aos múltiplos aspectos influentes no processo de ensinar e aprender. Esses entendimentos ocorrem a partir da concepção da complexidade.

3 O CURRÍCULO E A RELIGAÇÃO DOS SABERES NO ENSINO SUPERIOR

O pensamento complexo nos estimula a pensar e refletir sobre o papel da educação. A promoção da aprendizagem na Educação Superior tem se tornado o grande desafio, pois envolve influências internas e externas dos estudantes com relação ao saber, as suas identidades, culturas, desejos, anseios e planos.

Estar dentro da Universidade não significa que a democratização e o direito à educação estejam sendo realizados. Para o processo de inclusão no Ensino Superior, faz-se necessária 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 discentes.

Defende-se como problemática de discussão, e para efeitos maiores de inclusão, a necessidade de haver, inicialmente, uma aproximação com os estudantes, (re)conhecer os seus propósitos, seus objetivos na escolha do curso, os recursos

de que precisam para a aprendizagem e quais mudanças arquitetônicas cabíveis, para, assim, concretizar o sucesso dos alunos na Universidade. A falta de conhecimento e informações é a maior barreira que pode ocorrer àqueles que necessitam de inclusão.

O Decreto nº 5.296/2004 define barreiras como sendo “[...] qualquer entrave ou obstáculos que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem e terem acesso à informação.” (BRASIL, 2004, p. 3). Nesse sentido, a Universidade tem autonomia de executar a sua missão, refazendo-a sempre, no sentido de exercer uma influência e ser influenciada pela sociedade, por isso seu sentido transecular: realiza e fortalece sua missão através dos tempos.

Corroborando essas ideias, Morin (2005a) afirma que a Universidade conserva, transmite, impõe, estabelece, atualiza saberes, crenças, normas e valores que são passados de geração para geração e exercidos por meio das exigências disciplinares dos sistemas de ensino, produzindo cultura.

Esse processo transecular motivou a produção de diferentes departamentos que introduziram as ciências modernas, fazendo com que houvesse áreas do saber que não se comunicam. Morin (2005a, p. 82) nomeou isso como “[...] cultura das humanidades e a cultura científica [...]”. Tais oposições provocaram rupturas nos saberes com a separação das disciplinas, ocasionando, por consequência, dificuldades em ter um elo entre elas.

Nesse sentido, Morin (2005b, p. 135) compreende a interdisciplinaridade como sendo a existência de diferentes áreas do saber, a importância dos conhecimentos científicos que não se dialogam, mas reafirmam suas particularidades: “[...] cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronar [...]”.

Torna-se fundamental a realização de discussões sobre a importância das relações entre os conteúdos de uma ou mais disciplinas; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a realidade do estudante, ou seja, a comunicação entre os conhecimentos e o sujeito, a capacidade de refletir sobre o ensino. A ênfase no ensino interdisciplinar produz saberes importantes sobre cada área, um pensamento científico e especializado, ao mesmo tempo que estimula conhecimentos fragmentados, separando o sujeito (que é multidimensional) do seu contexto (que é repleto de relações). Considera-se o currículo como central nos sistemas de ensino para nortear as práticas de inclusão, porque, quando se pensa em inclusão, evoca-se transformação, atualidade, inovação e adaptações.

Morin (2005a) defende que a transdisciplinaridade e a religação dos saberes são aspectos que faltam no ensino básico, estendendo-se à Universidade, ou seja, a capacidade de a pessoa organizar seu próprio pensamento, de religar os saberes pertinentes, aprender o conhecimento científico de forma articulada e conseguir contextualizar, relacionar cada disciplina com o contexto e o global; compreender-se através da dúvida, de perguntas, entender as mudanças da sua realidade.

Há um rompimento dos limites entre as disciplinas, o qual fragmenta o saber e a visão de educadores e estudantes: “[...] na transdisciplinaridade, há a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territó-

rios delimitados.” (PETRAGLIA, 1995, p. 74). O saber precisa ser discutido, refletido, criticado, repensado não no sentido quantitativo, mas visando a diálogos/conexões entre as disciplinas.

É preciso aprender a conhecer, ou seja, a separar, unir, analisar, sintetizar, articular e religar da mesma forma que as disciplinas se diferenciam e ganham autonomia. Considera-se que o estabelecimento das relações entre os saberes servirá como incentivador para se pensar a inclusão e o (re)conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação da Universidade.

O pensamento de Morin proporciona ao ensino da Universidade a possibilidade de trabalhar de diferentes formas, mediante as quais professores e estudantes reorganizam a estrutura curricular, valorizando as diferentes formas de entender o conteúdo. Estas constituem desafios e provocações existentes na Universidade, por se acreditar que o entendimento da complexidade e da condição humana é o ponto inicial para o (re)conhecimento do estudante, permitindo, facilitando ou incitando flexibilizações curriculares direcionadas ao estudante público-alvo da Educação Especial.

4 METODOLOGIA

A partir de uma busca bibliográfica acerca das temáticas referentes à pesquisa, delineou-se a organização e a disposição de todo o referencial teórico apresentado anteriormente. Optou-se, neste estudo, pela abordagem qualitativa do tipo exploratório, considerando que a abordagem qualitativa proporciona profundidade aos dados e contextualização do ambiente, permitindo ao pesquisador buscar novas perspectivas e/ou a ampliação de sua experiência sobre um determinado problema (TRIVIÑOS, 2010).

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas abertas semiestruturadas direcionadas a coordenadores de cursos de graduação de um Centro de Ensino de uma Universidade Federal, com expressivo número de ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa contou com a gravação de áudio, a qual foi transcrita para análise de dados. As entrevistas foram realizadas com aprovação do 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 os seguintes: 12 coordenadores de cursos de graduação pertencentes ao Centro de Ensino de Ciências Sociais e Humanas, com maior número de ingressos de estudantes pela Cota B¹. Salienta-se que os dados quantitativos foram coletados junto ao Núcleo de Acessibilidade da Instituição de ensino em questão.

Pode-se afirmar que o perfil dos coordenadores está condizente com o cargo ocupado, todos com a titulação de doutorado. O tempo de exercício na função de coordenação variava entre um mês e nove anos. A estimativa de idade dos participantes era entre 35 e 59 anos, na sua maioria, do sexo masculino.

¹ Cota destinada às pessoas com deficiência ou público-alvo da Educação Especial. Agora, a universidade pesquisada utiliza a reserva de vagas às pessoas com deficiência para o ingresso na Educação Superior.

Também se identificou um perfil inclusivo quanto aos participantes. Estes relataram suas preocupações com as políticas de inclusão, a falta de preparação para atender os estudantes, assim como o comprometimento para que ocorra inclusão no Centro de Ensino de Ciências Sociais e Humanas e na universidade.

A análise dos dados foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011); e os resultados, apresentados em categorias. Na apresentação dos resultados, os coordenadores participantes tiveram seus nomes e cursos em sigilo, utilizando-se a seguinte denominação: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11 e C12.

5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação (BARDIN, 2011) são apresentados por meio da categoria “Ingresso dos estudantes público-alvo da educação especial nos cursos: o (re)conhecimento como um processo” e da subcategoria “O conhecimento e a atuação enquanto coordenador”.

5.1 Ingresso dos estudantes público-alvo da educação especial nos cursos: o (re)conhecimento como um processo

Essa categoria abrange um dos pontos centrais desta investigação, considerando a PNEPEI (BRASIL, 2008), que define o público-alvo da Educação Especial. Fazem parte desse público as pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos do Espectro de Autismo, e Altas Habilidades/Superdotação, que podem ingressar pela Cota B. Nesse sentido, uma das reflexões diz respeito ao processo de inclusão desse público para além do acesso, mas (re)conhecendo cada sujeito com potencialidades para aprender e participar das relações sociais da universidade, que aprende e também ensina por meio das relações.

Para que ocorram flexibilizações ou outras demandas institucionais, precisa-se saber que há o estudante público-alvo da Educação Especial no curso, na sala de aula; qual a deficiência, quais as suas capacidades, o que é necessário para ele aprender. Desse modo, supõe-se que o (re)conhecimento inicial dos estudantes ocorra por intermédio dos coordenadores, por estes terem o contato com as situações de matrícula, nas quais precisam ter uma aproximação maior e, dessa forma, orientar os professores sobre os estudantes que estarão em suas turmas.

5.1.1 O conhecimento e a atuação enquanto coordenador

A partir das entrevistas, percebeu-se que alguns coordenadores têm pouco tempo de atuação no cargo, o que poderá gerar uma dificuldade de identificação inicial de quem são os estudantes ingressantes pela Cota B, como é o caso do C3, C7, C9, C10 e C12. Nesse sentido, C3 menciona que

[...] enquanto coordenadora, não tive essa experiência, por fazer um mês, mas enquanto professora só quando mesmo o estudante vem para nossa sala de aula, só assim para ficar sabendo, não tem uma informação antes, prévia, uma conversa, uma preparação, eu nunca vivenciei isso, comigo nunca teve.

Ao serem questionados como tinham conhecimento sobre o ingresso dos estudantes ingressantes pela Cota B, alguns coordenadores afirmaram que recebem memorando, documento ou informe do Núcleo de Acessibilidade, comunicando sobre quem são os estudantes, quais as deficiências. Outros disseram ter recebido informações dos setores institucionais responsáveis pelo cadastro e matrícula dos estudantes e que, por essa razão, detém dados relacionados às especificidades que podem interferir na aprendizagem, tais como as características da deficiência. Com base nas entrevistas, alguns coordenadores expuseram que não sabiam que havia estudantes ingressantes pela Cota B, alegando não terem recebido nenhum informativo.

Um coordenador (C4) relatou que teve muita dificuldade logo que começou o semestre: “[...] eu fui pego de surpresa ali, com a questão de acolher estas pessoas, sabendo que teria um aluno com deficiência, na sala de aula, quando começaram as aulas, no caso dela, surda, aí eu tive que correr atrás para conseguir intérprete [...]”. Isso demonstra a importância de haver uma preparação prévia do curso. Os próprios gestores percebem que não é apenas o acesso, mas também a insegurança no trabalho desenvolvido, que poderá ser um propulsor de mudanças.

Além disso, foi sinalizado por C3 que muitas atitudes não mudam no curso por serem casos esporádicos os de estudantes ingressantes pela Cota B. Contudo, segundo C3, isso não deveria acontecer, pois, “[...] em algum lugar, tem que começar de repente uma coisa mais institucional. Tem que chamar os coordenadores para uma reunião para falar sobre isso, como agir? [...]”.

Convém acrescentar que a experiência, a prática nunca termina. Ela se constrói com as vivências e realidades presenciadas na Instituição, independentemente do estudante e da deficiência. Um caso sempre é um caso, pois o estudante é único, de uma cultura que é só sua - a “[...] educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras [...]” (DEWEY, 1978, p. 17).

O inacabamento da experiência é o que move o processo educativo na Universidade. Embora os conteúdos sejam os mesmos, as pessoas não são as mesmas, as formas de ensinar e de aprender nunca serão as mesmas; a cada experiência, surgirá um novo conhecimento, o qual ajudará nas futuras experiências. É aqui que se destaca o compartilhamento, a necessidade de orientações enfocadas nas falas dos participantes.

Os coordenadores demonstram que a comunicação sobre quem são os alunos auxilia muito no início do semestre, tanto para a identificação da acessibilidade no prédio quanto para a preparação do professor para receber aquele estudante. Pode-se perceber isso em suas falas:

[...] com a apresentação deste estudante por meio de um parecer em que constam suas características e necessidades, nós vamos identificar qual seria a característica daquele estudante, para saber quem seria esse aluno e tomar as providências necessárias [...] (C1).

[...] somos informados, não com tanta antecedência, até porque as matrículas ocorrem em fevereiro, vamos supor, e nós ficamos sabendo no início do semestre, ou no finalzinho das matrículas [...] (C8).

Essas falas vão ao encontro do que dispõe Morin (2011). O autor observa que o inesperado, o que desacomoda provoca rupturas, “[...] o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar [...], deve-se esperar sua chegada [...]” (MORIN, 2011, p. 29).

Na maioria dos cursos, a informação sobre os estudantes que estarão presentes não chega com antecedência. Consequentemente, os professores iniciam suas aulas sem saber quem são os alunos. Torna-se fundamental ampliar, cada vez mais, na Universidade, essa prática de comunicação prévia aos cursos sobre o ingresso de estudantes pela Cota B, assim como despertar a cultura de procurar os departamentos responsáveis para saber se o seu curso receberá algum aluno.

Glat e Pletsch (2004, p. 4) afirmam que “[...] o grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana.” Considerando esse postulado, 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, para assim, após o ingresso do estudante, manter uma relação com ele e um trabalho em equipe com os professores.

Ainda no sentido de saber quem são os estudantes, um aspecto que merece destaque é o que menciona C9, quando diz que “[...] a gestão da coordenação é meu primeiro ano, o ingresso dos alunos é no 2.º semestre e não no 1.º semestre.” Quando ocorrem situações de troca de gestão em épocas diferentes da do ingresso dos estudantes no curso, já surge um entrave na busca para conhecer os discentes.

Outro ponto interessante com relação à atuação enquanto coordenador é como ocorre a comunicação entre a coordenação e os professores no que toca aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dentre os entrevistados, sete coordenadores indicaram que disponibilizam essa informação aos professores que atuam no curso em que o estudante com deficiência está matriculado; da mesma forma, relatam que os professores, espontaneamente, procuram a coordenação, buscando conhecer as especificidades dos estudantes para melhor conduzir os processos de ensino e aprendizagem: “[...] enviamos um e-mail no sentido de informe para os professores [...]” (C1); “[...] eu tento, na medida do possível, passar para os professores que eles vão ter alunos em reuniões de departamento [...]” (C4); “[...] inclusive eu já solicitei, veio em reunião aqui a coordenadora do Núcleo para falar com os professores na reunião de departamento, explicar formas de trabalhar com ele [...]” (C5).

Esse encaminhamento de C5 fortalece os pressupostos desta subcategoria ao defender a importância da atuação conjunta entre coordenação e professores que estão atuando junto aos estudantes. Ademais, revela a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Instituição, que, por meio de um trabalho colaborativo com os cursos, realiza ações de orientações, informações junto aos professores, como explicitado na fala de C5, além do Atendimento Educacional Especializado, encaminhamento das demandas para o processo de permanência dos estudantes nos cursos.

Essa busca por auxílio vinda dos professores e/ou coordenação do curso corresponde a uma postura que mostra o cuidado em apoiar o processo de in-

clusão dos estudantes, tornando-se fundamental para o (re)conhecimento da complexidade presente. Os estudantes também procuram a coordenação quando surge uma dificuldade e procuram conversar com os professores. As dúvidas geralmente são as mesmas. Não houve, porém, situações em que foi necessário comunicar aos professores do curso acerca das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Percebe-se que as formas de saber quem são os estudantes e como comunicam suas necessidades de aprendizagem, em função da característica de sua deficiência, aos professores são diversas, não havendo uma regularidade ou uma forma já pré-estabelecida, o que poderia ser uma meta de início de semestre ou uma ação específica já definida. O grande problema é que essa falta de comunicação pode prejudicar o trabalho desenvolvido em sala de aula, visto que os professores precisam estar preparados para a complexidade existente.

Acrescenta-se, ainda, que o processo de (re)conhecimento do estudante por parte dos coordenadores ocorre de maneira lenta, em poucos casos não ocorrem. Veja-se o caso de C2, que, na sua fala, quando questionado sobre os estudantes ingressantes pela Cota B, diz o seguinte: “[...] desconheço, nunca fui atrás desta informação de quem entrou pela Cota B, então não saberia te dizer seguramente quais e quem são os alunos da Cota B.”

Esses dizeres remetem aos pressupostos teóricos anteriormente discutidos. O fracasso na aprendizagem acaba recaindo sobre o estudante e, no momento em que não há uma procura da gestão, atribui-se “[...] ao sujeito a responsabilidade de sua não aprendizagem [...]” (LOPES; SILVEIRA, 2010, p. 25), pois se valoriza o ensino dos conteúdos de maneira homogênea, o que é muito preocupante diante das situações de acesso às IES.

A atuação, enquanto docente, abarca muitas competências. Dentre elas, tem-se o acompanhamento durante o semestre, a identificação das dificuldades que os estudantes enfrentam e o planejamento de estratégias, isto é, planos para ajudar os alunos em algum quesito na trajetória acadêmica. Nesse sentido, grande parte dos coordenadores alegou fazer o acompanhamento no momento da matrícula e do reajuste.

Em alguns casos, por saber que o estudante com deficiência é o específico que pode gerar uma dificuldade de trabalho, a coordenação fica sabendo pelos próprios professores do semestre, “[...] os colegas professores vem, conversam, aí perguntam o que eu acho, falam que vão fazer tal coisa [...]” (C5). Outro disse que “[...] não temos como ter um controle formal, mas em reuniões de professores vem à tona [...]” (C6).

De outro modo, também há cursos que desenvolvem um trabalho atento e individual, mediante programas de acompanhamento para detectar os motivos de evasão, de repetência, uma dilatação de tempo que já foi solicitado e realizado e uma integralização curricular. Essas ações realizadas pelas coordenações exemplificam que o olhar atento aos estudantes e a preocupação em ajudá-los favorecem realmente a formação profissional escolhida. Procura-se, ademais, desenvolver uma prática da reflexão junto ao estudante, como explicitou C8: “[...] todo início de semestre, eu peguei a L., nossa aluna mais antiga, ela está aqui, eu estava fazendo a integralização curricular dela, nesse semestre eu fiz de novo. Tenho um relatório específico, então têm disciplinas de formação básica e de formação complementar.”

Essas medidas instigam a observar o (re)conhecimento como um processo. O coordenador do curso se aproxima do estudante, escuta, procura compreender como ele aprende, como processa as informações e quais as condições de estudo no contexto acadêmico e domiciliar. Ainda, no âmbito do (re)conhecimento dos estudantes por parte dos coordenadores, considerando os objetivos deste artigo, interessou-se em saber se os entrevistados identificavam as dificuldades dos estudantes e quais estas eram. Suas respostas foram variadas.

Alguns coordenadores demonstraram que havia engajamento na identificação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A partir disso, pensavam formas diversificadas de avaliar, de trabalhar em grupo, conforme se mostra a seguir: “[...] geralmente, quando tem uma questão difícil de ser resolvida, por exemplo, ampliação de provas [...]” (C1), “[...] quando A. estava na minha sala, eu procurava sempre falar olhando para ela, alternativas mínimas que eu poderia fazer para que ela se sentisse parte da turma [...]” (C3), “[...] quando vem um professor novo, eu vejo se ele está matriculado e procuro chamar o professor para explicar o caso dele [...], eu explico que pode fazer uma avaliação diferenciada [...]” (C5), “[...] essa menina que ficou surda, eu perguntei para ela quem sabe alguma coisa para passar aos professores para fazerem mais coisas escritas, um resumo [...]” (C8), “[...] a comunicação era muito prejudicada, na minha disciplina a maioria era trabalho e fazia em grupos para facilitar, mas não sei os outros professores [...]” (C12).

Com outros coordenadores, percebeu-se a ideia de que os estudantes são os responsáveis pela superação de suas dificuldades, evasão e/ou repetência, como nas seguintes falas: “[...] ela não estava desenvolvendo bem as competências, os conhecimentos que a professora exigia na disciplina e acabou ficando em exame [...]” (C2), “[...] a aluna D. passou pela dificuldade de conseguirmos os intérpretes na época, o processo seletivo estava andando e demorou para serem contratados, ficou cerca de dois meses [...] sem ninguém na sala de aula com ela [...]” (C4), “[...] como ele foi sendo reprovado, ele encontrou dificuldades em recuperar essas cadeiras [...] ele tem uma limitação, acho que até uma questão de formação [...]” (C6), “[...] ajuda o que está em mãos, mas os outros não estão conseguindo acompanhar, inclusive com desistência de matrícula, trancamento para sobrar mais tempo para se dedicar a alguma [...]” (C7), “[...] nós temos uma interação muito grande com os professores para que estejam atentos [...]” (C9), “[...] nunca houve nenhum discurso sobre a dificuldade, era aceitação de organização, de dar conta disso, era problema pessoal dela mesmo, de saúde” (C10), “[...] já nos demos conta que as pessoas vêm muito despreparadas, entram e daqui a pouco somem, muita evasão [...]” (C11).

Fica implícito que a realização de um trabalho individual com cada aluno e comunicativo com os professores tende a auxiliar em toda a trajetória do acadêmico no curso. Nessa perspectiva, pode-se perceber que, “Embora a aprendizagem ocorra no cérebro, nem sempre ela é causa original das dificuldades observadas [...], as falhas na aprendizagem podem estar relacionadas ao indivíduo, ao ambiente ou a ambos.” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 130).

Muitas vezes, a inserção no Ensino Superior causa ansiedade, insegurança, timidez e limitações. Além disso, fatores psicológicos, emocionais, socioeconômicos influenciam a questão da aprendizagem, atenção e memória. Por isso, a di-

ficuldade dos discentes precisa ser tratada de outra forma, não apenas como responsabilidade do estudante ou de sua deficiência, mas de todo o contexto em que está inserido. Todo curso de formação profissional tem habilidades e competências pré-estabelecidas, nas quais, ao fim do curso, o estudante precisará ter aprendido para colocá-las em prática; utilizará algumas e outras não, dependendo do cargo que ocupará futuramente.

Quando os entrevistados foram indagados sobre “quais as habilidades e competências almejam formar”, pensando no estudante público-alvo da Educação Especial, obteve-se como resposta que seriam as mesmas exigências em relação aos discentes que não apresentam deficiência. A inclusão não significa facilitar a avaliação para os estudantes. Os professores não iriam passá-los sem perceber as capacidades mínimas.

Alguns coordenadores ficaram receosos em responder, por entenderem que as habilidades exigidas para os estudantes público-alvo da educação especial poderiam ser diferenciadas. Isso, porque eles poderiam atuar em alguma área em que não fossem necessárias certas habilidades não alcançadas no processo formativo, como no caso de C2, que diz o seguinte: “[...] temos que criar mecanismos para isso [...], educação para todos, basicamente, é isso que eu penso”, “[...] essas competências exigidas são as mesmas, mas claro, é o que eu acho, se for fazer um estudo específico de cada área, de repente teríamos que rever alguma coisa [...]”.

Outros afirmaram que a diferença está no trabalho desenvolvido em sala de aula, ao manter as mesmas habilidades e ao “[...] criar um espaço de diálogo até para mostrar que aquilo que está sendo feito é importante para que realmente adquira formação, mas assim, sem tratamento específico [...]” (C6). Três coordenadores salientaram que não há mudanças, já que não há previsão disso na base curricular do curso; porém, mencionaram que “[...] é um bom momento para pensar [...]” (C12).

As questões utilizadas para a entrevista possibilitaram momentos de reflexão sobre aspectos que poderão ser discutidos e que merecem mais atenção por parte da comunidade acadêmica. A prática da Universidade é o espaço, o ambiente onde o estudante está inserido. A carência de estratégias de ensino tende a interferir na construção do conhecimento e na valorização do ser.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade é constantemente desafiada a formar sujeitos em uma determinada época, a partir de um contexto complexo individual e com diferentes necessidades e formas de aprender. A Universidade precisa questionar o currículo fragmentado e padronizado, que acaba se constituindo em especialidades fechadas e individualistas.

É forte a valorização dos conceitos que os cursos recebem das avaliações, os índices de estudantes que se formam e logo estão inseridos no mercado de trabalho. Fugir dessa regra é incômodo, não é bom para o curso, o que gera, na prática, uma exclusão dos estudantes e a ideia de que cada um deveria ter seu espaço.

Concluiu-se que as informações sobre os estudantes que ingressam pela Cota B foram obtidas por meio de diferentes setores da Instituição. Ainda há alguns coordenadores de curso que não sabiam que tinham/tiveram estudantes

dessa Cota. Essas incompatibilidades de informações e/ou a falta delas prejudica o (re)conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial, pois o aluno ingressa sem que o curso esteja preparado para recebê-lo, o que se aplica aos professores também.

Diante do que foi exposto neste artigo, afirma-se ainda que os processos de (re)conhecimento exigem recursos específicos, e a falta de comunicação pode gerar dificuldades no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem desses sujeitos, os quais, em muitos casos, requerem tecnologias e suportes de acessibilidade. Desse modo, e embora seja apontada a falta de comunicação, sabe-se que o processo não é unilateral, o emissor e o receptor devem estar em sintonia, de forma que se efetive o processo de comunicação. É por isso que a *Teoria da Complexidade* mostra seu efeito positivo, quando utilizada para pensar os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência, especialmente na Educação Superior. Um conjunto amplo e repleto de signos - nem sempre inteligíveis - apresenta-se na Universidade sob a forma de currículos. A *relição* desses elementos parte da elaboração do conhecimento produzido subjetiva e coletivamente e só poderá acontecer quando esse todo contextualizado de saberes passar a ser evidenciado nas práticas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 4 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições

Federais de Ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2019.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Rev. Instituto Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 29, dez. 2004. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2004/educacao-29-dezembro/Nossos_Meios_RBC_RevDez2004_Artigo1.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOPES, Maura Corcini; SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. Não aprendizagem e (in) disciplina na escola moderna. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. (orgs.). *Aprendizagem e inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p.15-32.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. [s. l.]: Instituto Piaget, 2003.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Unesco. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
Acesso em: 4 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Unesco. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem-Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 set. 2019.

Recebido em: 5 abr. 2019

Aceito em: 11 maio 2020