

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Eliete Senra Ferreira

**Possibilidades e contribuições dos recursos digitais no acompanhamento de
discentes em Regime Especial e situações legalmente amparadas na UFJF**

Juiz de Fora

2019

Eliete Senra Ferreira

Possibilidades e contribuições dos recursos digitais no acompanhamento de discentes em Regime Especial e situações legalmente amparadas na UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Rocha Bruno

Juiz de Fora

2019

Eliete Senra Ferreira

Possibilidades e contribuições dos recursos digitais no acompanhamento de discentes em Regime Especial e situações legalmente amparadas na UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana Rocha Bruno (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Mariangela Camba
Universidade Metropolitana de Santos

“Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2006, p. 316)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, cuja presença, por meio do Espírito Santo, foi fonte constante e revigorante de inspiração nesta caminhada, essencialmente nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Geraldo e Maria, sem cujos esforços nada disto teria sido possível. Vocês partiram, mas permanecem vivos em mim, nos exemplos que deixaram e que tento sempre colocar em prática.

Mãe, meu exemplo de força e serenidade. Obrigada por, dentre outras coisas, ter me ensinado que ante as tempestades da vida, desistir de enfrentá-las não é uma opção.

Pai, meu exemplo de integridade e retidão de caráter. Obrigada por, muitas vezes, ter abdicado de seus próprios sonhos para que eu pudesse caminhar rumo aos meus.

Ao meu esposo Rodrigo, obrigada pela compreensão, carinho e amor constantes. Agradeço, principalmente, por sempre me estender as mãos e me ajudar a me reerguer nos momentos em que o chão pareceu faltar-me. Não poderia ter escolhido pessoa melhor para ter ao meu lado.

Ao meu filho Gustavo, obrigada pela compreensão de minhas ausências neste período atribulado. Peço desculpas, mas considero essencial te educar por meio de exemplos. Seus beijos, seus abraços, seu olhar, enfim toda a sua essência são uma fonte inesgotável de energia e me abrem constantemente os olhos para as belezas da vida. Deus não poderia ter me enviado um anjo melhor. Te amo!

Aos meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, obrigada pelo apoio constante e por sermos realmente uma família.

Agradeço a paciência e orientação da minha orientadora Adriana Bruno e das minhas suportes Diovana Bertolotti e Camila Figueiredo. Suas contribuições foram essenciais à construção deste trabalho.

Por fim, agradeço aos meus amigos e a todos que torceram por mim e me brindaram com palavras de ânimo em momentos cruciais.

Acreditem, todos vocês fazem parte desta conquista!

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão apresentado teve como objetivo geral investigar sob quais aspectos a Faculdade de Educação (FACED) da UFJF pode atuar no aprimoramento do processo de atendimento aos estudantes que necessitam de Regime Acadêmico Especial (RE) ou Tratamento Excepcional (TE), nas disciplinas ofertadas pelo curso presencial de Licenciatura em Pedagogia. Os objetivos específicos da presente pesquisa, de abordagem qualitativa, foram: descrever o processo de atendimento da FACED às solicitações de regimes de TE e RE e identificar e analisar lacunas ocorridas nesse processo. Nesse sentido, a partir das análises efetuadas propusemos ações, amparadas nas possibilidades ofertadas pela cultura digital, que se configuram em um instrumental de apoio para a FACED assessorar os atores envolvidos em tais processos. Para tanto, esse trabalho conta com estudos de referenciais teóricos como Néstor López (2005), José Dias Sobrinho (2013) e Pierre Lévy (2007) que abordam conceitos fundamentais relacionados a esta proposta de estudo, como os de equidade, democratização da educação superior, possibilidades educacionais advindas a partir da cultura digital e práticas cooperativas. Os referidos autores consideram o conceito de equidade ampliando o de igualdade em suas múltiplas dimensões, o de educação como bem público e direito imprescindível e insubstituível de todos, o de cultura digital como um potencial mediador de inovadoras e eficientes práticas pedagógicas e o de cooperação como contributo para o exercício do desenvolvimento coletivo. Para realização deste estudo a metodologia utilizada foi a pesquisa de abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso. Para o levantamento dos dados foram realizadas aplicações de questionários aos discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, além de entrevistas semiestruturadas com docentes do referido curso. Como focos analíticos da presente pesquisa tem-se a investigação da prática de equidade e de compromisso com a democracia no ensino superior na condução de tratamentos especiais, além da mensuração do emprego de abordagens educacionais específicas e do incentivo a práticas de cooperatividade em tais conjunturas. Tais aportes, aliados às investigações realizadas, culminaram na proposição de um Plano

de Ação Educacional que apresenta propostas que visam um desenvolvimento mais profícuo de disciplinas em situações de tratamento especial, baseadas no aprimoramento da página *web* do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, em melhorias no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFJF e na adoção do Moodle e da Curadoria Digital de conteúdos como promissores contributos à perspectiva educacional em questão.

Palavras-Chave: Tratamento Especial. Cultura Digital. Aprendizagem. UFJF.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case presented had as general objective to investigate in which aspects the Faculty of Education (FACED) of UFJF can act in improving the process of attending to students who need Special Academic Regimen (SA) or Exceptional Treatment (ET) in the disciplines offered by the Degree in Pedagogy. The specific objectives of the present research, with a qualitative approach were: to describe the process of FACED's attendance to the requests of ET and SA regimes and to identify and analyze gaps in this process. In this sense, based on the analyzes carried out, we proposed actions, based on the possibilities offered by the digital culture, to be configured as a support tool for the FACED to advise actors involved in such processes. Therefore, this work relies on studies of theoretical references such as Néstor López (2005), José Dias Sobrinho (2013) and Pierre Lévy (2007) that address fundamental concepts related to this study proposal, such as those of equity, democratization of higher education, educational possibilities arising from digital culture and cooperative practices. The aforementioned authors consider the concept of equity as an extension of equality in its multiple dimensions, education as a public good and indispensable and irreplaceable right of all, digital culture as a potential mediator of innovative and efficient pedagogical practices and cooperation as contribution to the exercise of collective development. To carry out this study the methodology used was the qualitative approach research, with focus on the case study. In order to collect the data, applications of questionnaires were made to the undergraduate students in Pedagogy, in addition to semi-structured interviews with teachers of the mentioned course. The analytical focus of this research is the investigation of the practice of equity and commitment to democracy in higher education in the conduct of special treatments, as well as the measurement of the use of specific educational approaches and the incentive to cooperative practices in such conjunctures. These contributions, together with the investigations carried out, culminated in the proposition of an Educational Action Plan, which presents proposals aimed at a more profitable development of disciplines in special treatment situations, based on the improvement of the webpage of the Pedagogy

course, in improvements in the Integrated System of Academic Management of the UFJF and in the adoption of Moodle and Digital Content Curation as promising contributions to the educational perspective in question.

Key words: Special Treatment. Digital Culture. Learning. UFJF.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela de Consulta de Processos do SIGA.....	41
Figura 2 - Tela de Abertura de Processos no SIGA	42
Figura 3 - Tela de Registro do Pedido de Informações à CDARA.....	44
Figura 4 - Ferramenta de Gestão 5W2H	117
Figura 5 - Esquema das Proposições do PAE	119
Figura 6 - Criação de Documento - exemplo de ListBox já existente no SIGA	124
Figura 7 - Acesso à Plataforma Moodle utilizada pela UFJF.....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de discentes solicitantes de TE ao longo do ano de 2017 em relação ao número total de discentes ativos de seus respectivos cursos	46
Gráfico 2 - Distribuição dos estudantes dos cursos de graduação presencial em Pedagogia, Letras e Serviço Social por sexo	47
Gráfico 3 - Principais interlocutores durante o período de atendimento de TE	49
Gráfico 4 - Principais canais de comunicação entre os discentes e os docentes das disciplinas nas quais solicitaram TE	50
Gráfico 5 - Natureza dos materiais disponibilizados para estudos pelos docentes das disciplinas no período em que os entrevistados solicitaram TE no decorrer do ano de 2017	52
Gráfico 6 - Situações dos conceitos das disciplinas nas quais os discentes de Licenciatura em Pedagogia entrevistados solicitaram TE	55
Gráfico 7 - Fontes de conhecimento sobre os direitos e deveres dos discentes estabelecidos no RAG para usufruto de TE e/ou RE	86
Gráfico 8 - Motivos pelos quais discentes de Pedagogia solicitaram TE e/ou RE.....	89
Gráfico 9 - Principais Canais de Comunicação entre os discentes e os docentes durante o tratamento especial	93
Gráfico 10 - Natureza dos materiais disponibilizados pelos educadores para estudos dos educandos em TE e/ou RE.....	96
Gráfico 11 - Formas de Avaliação do Aprendizado durante os tratamentos especiais	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas de Tramitação dos Processos de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial.....	38
Quadro 2 - Primeira Proposta de Intervenção nos moldes 5W2H.....	120
Quadro 3 - Segunda Proposta de Intervenção nos moldes 5W2H.....	123
Quadro 4 - Comparação entre funcionamento do SIGA atualmente e após implementação do PAE.....	127
Quadro 5 - Terceira Proposta de Intervenção nos moldes 5W2H.....	129
Quadro 6 - Proposta Moodle - Síntese do que será implementado, por quem e com qual finalidade	135
Quadro 7 - Quarta Proposta de Intervenção nos moldes 5W2H	137
Quadro 8 - Ferramentas para Produção e Gestão da Curadoria de Conteúdos	138
Quadro 9 - Síntese das Proposições do PAE.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Vagas, ingressos e concluintes em cursos de graduação presenciais em universidades federais. Brasil – 2000-2015	28
Tabela 2 - Síntese do registro das datas dos envios dos questionários por e-mail e do quantitativo de retornos obtidos separados por perfil de questionário respondido	77
Tabela 3 - Síntese das respostas fornecidas pelos docentes às perguntas realizadas durante a entrevista.....	109
Tabela 4 - Diferenças entre Ensino Superior e cotidiano na sociedade atual	137

LISTA DE ABREVIATURAS

BCC	Blind Carbon Copy
BDR	Base de Dados Relacional
CC	Carbon Copy
CCDP	Coordenação de Carreiras e Desenvolvimento de Pessoas
CDARA	Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos
CEAD	Centro de Educação a Distância
CGCO	Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional
COSSBE	Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACED	Faculdade de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
PAACAD	Projeto de Monitoria – Acompanhamento Acadêmico
PAE	Plano de Ação Educacional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAG	Regulamento Acadêmico da Graduação
RE	Regime Acadêmico Especial
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tratamento Excepcional
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TP	Treinamento Profissional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PROCESSOS DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E REGIME ACADÊMICO ESPECIAL NO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFJF: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR	24
2.1	ESSENCIALIDADE DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS EQUITATIVAS NA EDUCAÇÃO SOCIALMENTE INCLUSIVA.....	24
2.2	ABORDAGEM DO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM RELAÇÃO AOS REGIMES DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E ACADÊMICO ESPECIAL.....	31
2.3	EVIDÊNCIAS DO CASO: DESAFIOS ENFRENTADOS NA CONCESSÃO DOS REGIMES DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E/OU ACADÊMICO ESPECIAL NO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	39
2.3.1	Evidências extraídas do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)	39
2.3.2	Evidências obtidas junto à Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA)	44
2.3.3	Evidências constatadas por meio de questionários exploratórios iniciais aplicados a usufruidores de TE e RE	48
3	ANÁLISE DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E REGIME ACADÊMICO ESPECIAL	58
3.1	A LEGISLAÇÃO E AS DETERMINAÇÕES QUE GARANTEM O DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO.....	60
3.2	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	72
3.3	ANÁLISE E INTEGRAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS.....	82
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES PARA APRIMORAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE DISCIPLINAS	114

	OFERTADAS EM SITUAÇÕES DE TE E/OU RE.....	
4.1	UMA PROPOSTA DE APRIMORAMENTO DA PÁGINA WEB DO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACED/UFJF.....	119
4.2	PROPOSIÇÕES DE MELHORIAS PARA O SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA (SIGA).....	122
4.3	PROMISSORAS CONTRIBUIÇÕES DO MOODLE AO DESENVOLVIMENTO DE DISCIPLINAS EM SITUAÇÕES DE TE E/OU RE.....	128
4.4	CURADORIA DIGITAL: CONTRIBUTO À PERSPECTIVA EDUCACIONAL EM QUESTÃO.....	136
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO APLICADO A DISCENTES DO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	153
	APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DESTINADO, VIA GOOGLE FORMS, AOS DISCENTES QUE NUNCA USUFRUÍRAM DE TE NEM RE.....	157
	APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO DESTINADO, VIA GOOGLE FORMS, AOS DISCENTES QUE JÁ USUFRUÍRAM DE TE E/OU RE...	158
	APÊNDICE IV - ROTEIRO ORIENTADOR/ORGANIZADOR DAS ENTREVISTAS RELIZADAS COM DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFJF.....	160
	APÊNDICE V - PLANO DE ATIVIDADES.....	161
	ANEXO I - FORMULÁRIO PARA SOLICITAÇÃO DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL.....	162
	ANEXO II - TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL.....	163
	ANEXO III - FERRAMENTAS PARA PRODUÇÃO E GESTÃO DE CURADORIA DE CONTEÚDOS.....	164

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por finalidade abarcar o processo de desenvolvimento das disciplinas de graduação ofertadas pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), aos discentes¹ do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, que carecem de Regimes de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especial, nas quais os mesmos encontram-se matriculados.

Segundo o Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG) da UFJF, documento de 25 de janeiro de 2016, configura-se como Tratamento Excepcional (TE) a condição em que estudantes com incapacidade física relativa incompatível com a frequência aos trabalhos escolares (desde que conservem as condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes) ficam assistidos pelo regime de exercícios domiciliares. Também é considerado como TE a extensão deste tipo de regime de exercícios a alunas, a partir do oitavo mês de gestação (por um período de até 180 dias) e a discentes adotantes, quando da adoção ou guarda judicial de criança (por um período de até 120 dias) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016).

Ainda de acordo com o RAG/UFJF, configura-se como Regime Acadêmico Especial (RE) a condição em que ocorre aplicação de avaliações complementares em prazos e condições diversos daqueles definidos no calendário acadêmico vigente, nas atividades acadêmicas em que tal discente tenha realizado a matrícula. Do mesmo modo é assegurado a discentes intercambistas amparados por convênios previamente aprovados pela UFJF, que já cursaram ou tenham condições de cursar pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos dias letivos previstos no calendário acadêmico vigente e que requeiram tal amparo no ato da matrícula ou no momento do aceite do intercâmbio. Também é garantido a discentes que tiverem integralizados pelo menos 90% (noventa por cento) da carga horária necessária à conclusão do seu curso até o semestre letivo imediatamente anterior e que apresentem justificativa para obter o RE para fins de colação de grau antecipada e em outras situações aprovadas pelo Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016).

¹ No presente trabalho optou-se pelo emprego da palavra discente, assim como da palavra estudante, como referência aos alunos e às alunas em virtude de sua neutralidade de gênero.

Constata-se, portanto, que é imprescindível à UFJF, amparada na legislação vigente, preocupar-se com a garantia do direito à continuidade do processo de aprendizagem dos discentes em tais conjunturas.

Inserida nesse contexto, observo, com inquietude, desde o início de meu exercício como servidora da UFJF, a partir do ano de 2016, a quantidade relevante de processos instaurados pela Secretaria da FACED desta instituição referentes a solicitações de Regimes de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especial por parte de inúmeros discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia.

Observo ainda que o perfil socioeconômico destes estudantes dialoga com um novo perfil de discente da graduação que vem adentrando em maior quantidade nas universidades nas últimas décadas, principalmente em virtude de políticas públicas formuladas pelo governo federal que tiveram, dentre os objetivos, ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Retratando políticas desta natureza, podemos citar o Plano Nacional de Desenvolvimento Estudantil (PNAES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Todavia, estudos recentes como os realizados por Paula (2017) demonstram que o incremento das políticas de acesso e de assistência estudantil tem sido desacompanhado da permanência dos estudantes no sistema, pois ao mesmo tempo em que cresceram vagas e ingressantes houve uma “diminuição da taxa de concluintes a partir de 2008” (PAULA, 2017, p. 310).

Constata-se, portanto, com o amparo dos estudos de Paula (2017), um paradoxo em relação à taxa de ingressantes/concluintes, ou seja, se em relação ao acesso, a educação pública brasileira tem conseguido avançar a passos consideráveis, infelizmente o mesmo não pode ser dito em relação à permanência.

Nesse cenário, ações que foquem na permanência do discente e em um bom desenvolvimento do ensino ofertado, quaisquer que sejam as conjunturas, são fundamentais.

Os processos de Tratamento Excepcional abertos pelos discentes de Licenciatura em Pedagogia na FACED são instaurados pela Secretaria da Faculdade de Educação na figura do Técnico Administrativo em Educação (TAE) mediante a apresentação, pelo solicitante, de um laudo ou atestado médico ou termo judicial de guarda ao adotante ou à guardiã ou ao guardião, bem como qualquer outro documento que fundamente a requisição.

Após sua abertura, tal processo é encaminhado à Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar (Cossbe), responsável por deferir ou indeferir a requisição apresentada. Anexado tal parecer, o processo retorna à Secretaria da FACED para ciência do requisitante e dos docentes responsáveis por ministrarem as disciplinas nas quais o solicitante encontra-se matriculado. Este retorno demora, em média, 20 (vinte) dias. Concluída tal etapa o processo é encaminhado à Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) para arquivamento.

Assim como os processos de Tratamento Excepcional, os de Regime Acadêmico Especial também são instaurados pela Secretaria da Faculdade de Educação na figura do TAE. Depois de instaurado o respectivo processo, a coordenação do curso analisa a solicitação e, em caso de deferimento do pedido, o TAE oficia aos Departamentos a que se vinculam as atividades acadêmicas requeridas, a quem cabe designar os docentes para realização de atividades acadêmicas e aplicação de avaliações em prazos diversos daqueles definidos no calendário acadêmico em vigor.

É possível certificar que a legislação vigente ampara o discente que se encontra nas condições objetos da presente pesquisa, mas de acordo com observações realizadas no cotidiano profissional, é perceptível que, na prática, inúmeros problemas ocorrem como ausência de mecanismos de acompanhamento, reveses no fluxo informacional, ruídos de comunicação, dentre outros. Tais inconvenientes impactam negativamente no desenvolvimento das disciplinas ofertadas sob tais circunstâncias o que pode acarretar em processos de ensino e de aprendizagem pouco frutíferos e aumento nos índices de reprovação com consequente ampliação da retenção.

Portanto, é um desafiante compromisso da UFJF dar prosseguimento à oferta do ensino em tais circunstâncias.

Como assistente administrativa da UFJF (lotada na Secretaria Unificada da FACED) e tendo feito uma graduação em Matemática com Bacharelado em Informática e uma pós-graduação lato sensu em Redes de Computadores, tenho observado o índice considerável de discentes em Regimes de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especial que poderiam beneficiar-se com uma revisão das etapas desses tipos de processos a fim de proporcionar um melhor desenvolvimento das disciplinas nas quais os mesmos encontrem-se matriculados.

Destarte, os principais motivos justificadores da escolha da temática em questão encontram-se alicerçados na premência de se estimular uma maior dialogicidade entre docentes e discentes que se encontram nessas situações e um melhor controle de gestão a fim de minimizar os impactos negativos, muitas vezes naturalmente impostos por tais circunstâncias, de modo a consolidar possibilidades diversas para o desenvolvimento de disciplinas de cursos presenciais ofertadas em formatos não-presenciais em situações legalmente amparadas.

Ademais, inseridos em uma sociedade impactada cotidianamente pela cultura digital, torna-se premente repensar os processos de ensino e de aprendizagem, sob as mais diversas conjunturas, de forma a aliar metodologias de ensino a tecnologias que possam otimizar os resultados de tais processos. Os recursos tecnológicos que propiciam a consolidação de um espaço digital estão por toda parte e cada vez mais acessíveis. A ampliação e solidificação deste espaço ratificam a necessidade deste repensar a educação contemporânea, imersa em uma realidade que experimenta profundas e constantes transformações.

Lévy (2013) considera que o educador precisa mergulhar na cultura digital para compreender o universo de seu educando, além de usar ferramentas virtuais em benefício da educação, que explorem suas singularidades e deem mais espaço para que os educandos participem mais ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, essa dissertação de mestrado parte da seguinte questão:

Considerando o contexto atual mediado pela cultura digital que, dentre outras possibilidades, produz recursos tecnológicos que promovem aproximação, agilidade, integração, transparência etc. dos processos educacionais e formativos, questionamos: de que maneiras a Faculdade de Educação da UFJF pode atuar no aprimoramento dos processos de Regimes Excepcional ou Acadêmico Especial, para o desenvolvimento das disciplinas de Graduação ofertadas a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia?

Como objetivos específicos, a presente investigação pretende:

- a) Descrever o processo de atendimento da FACED às solicitações de regimes de tratamento excepcional e acadêmico especial;
- b) Identificar e analisar as lacunas ocorridas nesses processos;

c) Propor ações, amparadas nas possibilidades ofertadas pela cultura digital, que se configurem em um instrumental de apoio para a FACED assessorar discentes, docentes, coordenação do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia e técnicos administrativos em educação, ou seja, os atores envolvidos em tais processos.

Tendo por base evidências obtidas a partir de informações do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), de consulta realizada à Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA), de questionários aplicados a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia e de entrevistas realizadas com docentes do referido curso, é possível constatar a necessidade de se implantar melhorias em tais processos.

Desta forma, esta dissertação, além da Introdução e das Considerações Finais, apresenta-se dividida em três capítulos. O capítulo 2 é intitulado “Processos de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial no curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF: desafios para a construção de um novo olhar”. Com o foco em contextualizar o caso de gestão, apresentamos a importância da adoção de práticas educacionais fomentadoras de equidade como condição imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa.

Ademais, descrevemos os conceitos dos regimes de tratamento excepcional e acadêmico especial de acordo com o Regulamento Acadêmico da Graduação da UFJF (RAG/UFJF) e a abordagem de tais regimes pela Faculdade de Educação. Por fim, também evidenciamos as lacunas existentes no processo de desenvolvimento das disciplinas de Graduação ofertadas pela FACED da UFJF a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia usufruidores dos regimes supracitados, nas quais os mesmos encontrem-se matriculados, configurando-se como desafios enfrentados sob tais circunstâncias.

Importa registrar que a ida a campo ocorreu em dois momentos distintos e que as lacunas relatadas no parágrafo anterior, evidenciadas por meio da primeira ida a campo no período de 03 a 27 de abril de 2018, foram constatadas a partir da aplicação de questionários a discentes que já haviam usufruído ou se encontravam em decurso de usufruto de tais tratamentos.

É relevante ainda considerar que a metodologia de pesquisa adotada neste capítulo 2 configura-se como uma pesquisa exploratória, ou seja, uma pesquisa que tem por finalidade uma sondagem inicial para fornecimento de uma visão geral do

objeto da presente pesquisa. Deste questionário exploratório inicial aplicado obtivemos 15 respostas que foram fundamentais para a construção de um panorama introdutório.

O capítulo 3 apresenta uma reflexão teórica, a partir do embasamento de obras de autores relevantes como Dilvo Ristoff (2014), José Dias Sobrinho (2013), Néstor López (2005), Pierre Lévy (2007), dentre outros, que abordam conceitos fundamentais relacionados a este trabalho, e situa a cultura digital no cenário contemporâneo como influenciadora direta de ações e propostas educacionais, sobretudo para a singularidade da presente pesquisa.

Além da reflexão teórica, apresenta dados produzidos por meio de uma segunda ida a campo, ocorrida em novembro de 2018, com a aplicação de dois questionários com perguntas mais elaboradas, sendo um destinado aos discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF que já haviam usufruído ou se encontravam em decurso de usufruto de RE e/ou TE e outro aos que nunca havia usufruído de tais tratamentos. O propósito desta segunda aplicação de questionário foi obter informações relevantes por parte dos discentes a respeito da investigação em curso, sendo que 51 retornos foram obtidos. Suas análises contribuíram essencialmente para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE).

Além destes questionários, também foram realizadas entrevistas com roteiros semiestruturados com seis docentes do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da UFJF em busca de um conhecimento de visão do processo investigado por parte destes outros protagonistas.

As ferramentas de pesquisa utilizadas foram elaboradas com a finalidade de produzir dados que permitissem a análise de questões fundamentais relacionadas a uma profícua condução de tratamentos especiais como o emprego de práticas equitativas, a manutenção do compromisso com a real democratização do ensino superior, o emprego de abordagens educacionais específicas, como as mediadas pela cultura digital, e o fomento a práticas cooperativas que contribuam para a ressignificação da construção do conhecimento coletivo em tais conjunturas.

Destarte a metodologia de pesquisa que alicerçou este terceiro capítulo baseou-se, primordialmente, na pesquisa bibliográfica, por meio das obras supracitadas, e também na pesquisa de abordagem qualitativa com foco no estudo de caso ambientado na Faculdade de Educação da UFJF.

Por fim, o quarto capítulo se propõe a apresentar, por meio de um Plano de Ação Educacional (PAE), ações amparadas nas possibilidades ofertadas pela cultura digital, como o aprimoramento da página *web* do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, melhorias para o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) e adoções do Moodle e da Curadoria Digital de Conteúdos como promissores aliados à perspectiva educacional em questão.

Metodologicamente, todas as proposições apresentadas são oriundas das lacunas evidenciadas por meio das pesquisas realizadas e objetivam se configurar como um instrumental de apoio para a FACED assessorar os atores envolvidos nestes processos e abrir caminhos para se aperfeiçoar o desenvolvimento de disciplinas ofertadas a discentes em regimes de tratamento especial.

2 PROCESSOS DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E REGIME ACADÊMICO ESPECIAL NO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFJF: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR

O propósito deste capítulo é apresentar os desafios para a garantia do atendimento do Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial no curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF. Para tal fim, apresentaremos argumentos que endossam a necessidade da adoção de práticas educacionais que possam resultar na prática de equidade e construção de relações pedagógicas mais isonômicas.

Para tanto, delinearemos na seção 2.1, intitulada Essencialidade de práticas educacionais equitativas na educação socialmente inclusiva, a importância da adoção de práticas educacionais fomentadoras de equidade como condição imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa.

Em seguida, a seção 2.2 intitulada Abordagem do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia em relação aos Regimes de Tratamento Excepcional e Acadêmico Especial, traz os conceitos de regime de tratamento excepcional e acadêmico especial de acordo com o Regulamento Acadêmico da Graduação da UFJF (RAG/UFJF), documento de 25 de janeiro de 2016 que normatiza os assuntos acadêmicos da UFJF, e a abordagem de tais regimes pela Faculdade de Educação.

Na sequência, identificaremos na última seção deste capítulo, nomeada Evidências do caso: desafios enfrentados na concessão dos Regimes de Tratamento Excepcional e/ou Acadêmico Especial no curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, lacunas ocorridas no processo de desenvolvimento das disciplinas de Graduação ofertadas pela FAGED da UFJF, a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia usufruidores dos regimes supracitados, nas quais os mesmos encontrem-se matriculados.

2.1 ESSENCIALIDADE DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS EQUITATIVAS NA EDUCAÇÃO SOCIALMENTE INCLUSIVA

É consenso no meio educacional que a sociedade contemporânea tem demandado ampliar o foco da busca pela igualdade para a busca pela equidade. Um bom entendimento da noção de equidade conduz à importante tarefa de conciliar a

busca pela igualdade em uma sociedade historicamente tão marcada pela desigualdade e pela diversidade.

O sociólogo argentino Néstor López (2005) define equidade como uma forma nova de encarar a desigualdade, o que exige a definição de um critério capaz de definir um parâmetro de igualdade fundamental. Segundo López (2005):

A formulação de um critério de equidade significa identificar qual é a dimensão fundamental em torno da qual se define um horizonte de igualdade e em torno da qual se estruturam todas as desigualdades resultantes. A noção de equidade não compete nem desloca a de igualdade, mas ao contrário, a integra, ampliando-a em suas múltiplas dimensões. Não há equidade sem igualdade, isto é, sem essa igualdade estruturante que define o horizonte de todas as ações. (LÓPEZ, 2005, p.66-67).

A partir desse entendimento sobre o princípio de equidade, López (2005) formula seu conceito de educabilidade remetendo-o não tanto à capacidade do discente aprender, mas à capacidade do mesmo participar do processo educativo formal e acessar assim a essa educação que define o horizonte de equidade dos sistemas educativos.

É condição imprescindível, para a construção de uma sociedade mais justa, adequar de forma diferenciada o foco do olhar para as diferentes realidades que a compõem. Tratar as diferentes necessidades de forma igualitária muito pouco influenciará na melhoria de tais condições, pois favorecerá a perpetuação das desigualdades.

O termo equidade, na área da educação, remete, portanto, de forma mais apropriada, à necessidade do olhar diferenciado à demanda individual de cada discente por seus educadores, explorando formas mais abertas, participativas e respeitosas do ritmo de cada estudante e das habilidades específicas de cada um. Para tanto, são necessárias tanto a desconstrução de alguns paradigmas educacionais quanto a construção de novos paradigmas aliados a instrumentos que propiciem uma igualdade de resultados acadêmicos entre estudantes com necessidades tão diferenciadas de suporte escolar.

Tomelin *et al.* (2018) ressaltam que as instituições de ensino consideradas verdadeiramente inclusivas são as que aceitam todas as pessoas, independentemente de suas características individuais. Tais instituições adaptam as estratégias de ensino para que as necessidades educacionais individuais sejam

atendidas considerando a singularidade do indivíduo, e que suas construções se dão mediante uma maior aproximação entre os profissionais de educação e os estudantes sujeitos desta inclusão, o que requer uma preocupação coletiva sobre como agir, como ensinar, como lidar com a diversidade e como ter dimensão técnica.

Nesse contexto as autoras (ibidem) destacam ainda que, pela complexidade do processo inclusivo, o mesmo necessita de ações transformadoras e realistas que promovam a conscientização do direito de todos à educação. O movimento inclusivo nas escolas é uma forma de tornar a sociedade mais democrática, sendo papel de todo cidadão transformar as instituições de ensino em espaços legítimos de inclusão.

Ademais, corroborando com a necessidade deste ajuste de foco, estudos como os de Ristoff (2014) têm demonstrado que o perfil socioeconômico do discente de graduação tem apresentado consideráveis mudanças ultimamente, com a inclusão de indivíduos de camadas social e historicamente excluídas, principalmente em virtude das políticas públicas formuladas pelo governo federal por meio de programas de inclusão educacional como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)² e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³.

Estas ações contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Tais estudos apontam ainda cursos como os de Licenciaturas com grandes percentuais de estudantes originários de escolas públicas e majoritariamente representantes deste novo perfil socioeconômico do discente de graduação a adentrar as universidades brasileiras.

² O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e objetiva conceder bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (BRASIL, 2005).

³ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 e objetiva criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da infraestrutura e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

A sociedade brasileira tem uma dívida histórica com seu segmento representado por estes discentes. É fato que mais recentemente, no meio educacional, tem tomado força um movimento que busca corrigir uma fração deste débito, ainda que ínfima, sobretudo por intermédio de políticas educacionais de acesso e assistência estudantil, que objetivam corrigir desigualdades, com a oferta de diferenciados estímulos a todos aqueles que não tiveram igualdade de oportunidade.

Ilustrando ações deste movimento, temos o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído por meio do decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O referido Plano apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES), expressa como objetivo a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Sobre esse aspecto, no fragmento exposto adiante obtido do portal do MEC⁴, temos algumas das principais concepções defendidas pelo PNAES:

O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico e suas ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição (BRASIL, 2018).

O efeito de tais políticas inclusivas tem sido sentido no tocante ao acesso, pois em relação a este a educação pública brasileira tem conseguido avançar a passos consideráveis. Contudo, infelizmente o mesmo não pode ser dito em relação à permanência. Embora políticas públicas como o REUNI também objetivem elevar a taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90% (noventa por cento) segundo dados do portal do MEC, permanece o registro de elevados índices de evasão ao longo do itinerário universitário, atingindo em maior proporção principalmente os estudantes provenientes das classes populares.

⁴ O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e objetiva ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010).

Paula (2017) salienta que oportunizar o incremento do acesso destes discentes às universidades, não tem automaticamente se traduzido em uma permanência destes no sistema, pois o que tem sido paralelamente observado é um decréscimo nas taxas de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação nos últimos anos, sobretudo após 2008.

A referida autora (ibidem) ampara suas considerações em estudos de Ristoff (2013), realizados a partir de informações de Sinopses Estatísticas da Educação Superior produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao MEC, que constataram que dos 447.929 ingressantes na educação superior em 1991, apenas 245.887, ou seja, 55% destes graduaram-se quatro anos mais tarde e que gerações mais recentes vêm enfrentando mais dificuldades para se graduarem, chegando em 2011 com taxa de sucesso de apenas 44%.

Ademais Paula (2017) se vale também de informações obtidas por intermédio de sinopses estatísticas do INEP no período de 2000 a 2015 para a construção da Tabela 1, apresentada a seguir, que mostra a expansão nas universidades federais brasileiras neste período, com indicação da crescente evolução de vagas e de ingressantes, e diminuição constante da taxa de concluintes a partir de 2008.

Tabela 1 - Vagas, ingressos e concluintes em cursos de graduação presenciais em universidades federais. Brasil – 2000-2015

Ano	Vagas	Ingressos	Concluintes	Taxa de Concluintes
2000	112.826	110.173	56.070	67,62
2001	110.928	108.827	62.385	73,07
2002	113.263	111.841	68.001	75,28
2003	109.184	108.466	78.454	71,21
2004	109.802	108.953	82.761	76,05
2005	116.348	114.833	83.020	74,23
2006	132.203	130.285	80.095	73,84
2007	139.875	136.834	84.674	77,72
2008	150.869	145.062	79.764	69,46
2009	186.984	184.708	86.348	66,28
2010	218.152	222.126	88.106	64,39
2011	231.530	224.950	92.429	63,72
2012	239.942	238.954	89.709	48,57
2013	245.933	233.693	99.343	42,51
2014	251.748	233.667	108.862	46,58
2015	260.227	23.593	112.667	47,62

Fonte: PAULA (2017)

Relatórios de Discentes Ingressantes e de Discentes Egressos (com situação de curso concluída), extraídos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFJF, demonstram que, na última década, dos 815 ingressantes no curso presencial de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da UFJF, apenas 408 concluíram suas graduações.

Em situações como as que caracterizam os regimes de tratamento excepcional e acadêmico especial ofertados a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, é premente considerar que o Direito à Educação não deve se limitar às paredes de uma sala de aula. Neste sentido, Vicentini e Costa (2014), salientam que:

O Direito à Educação, enquanto Direito Humano Fundamental, não pode restringir-se apenas aos bancos escolares. Deve ultrapassar a garantia constitucional de que o educando tenha direito de acesso ao ambiente escolar, devendo ser responsável também em fornecer elementos para a construção do pensamento humano, do senso crítico, da sociedade, da ética e de outros valores. (VICENTINI; COSTA, 2014, p. 81-82).

Tais autores alertam ainda para o fato de que, muitas vezes, devido a um longo período de afastamento das atividades presenciais na instituição escolar, o discente abandona a escola e a escola abandona o discente. Desta forma, o distanciamento do processo de escolarização repercute fortemente na educação e na socialização do indivíduo, bem como na valorização de sua autoestima e saúde física e mental.

Maito (2017) apresenta reflexões sobre o atendimento pedagógico domiciliar como uma ação voltada à inclusão e ao direito que busca suscitar para esses estudantes a dignidade, a equidade e o seu desenvolvimento integral. De acordo com a autora, possibilitar aos discentes as condições necessárias para darem continuidade aos estudos é uma maneira de garantir não somente a sensação de acolhimento, como também o exercício da cidadania. Na visão desta referida autora cabe ao professor que atua nessa realidade, o papel de buscar a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seu estudante, sendo necessário lançar mão de metodologias diferenciadas e adaptadas à realidade vivida, com propostas de flexibilização do currículo sem perda da qualidade.

Sob este mesmo viés, as autoras Veras e Ferreira (2010) acrescentam que a afetividade constitui um fator de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e na sua relação com o outro. É por meio da interação

com o outro que o sujeito poderá se delimitar como pessoa no processo de sua permanente construção, sendo, portanto, imprescindível que os docentes envolvidos em tais processos, considerem a afetividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral de seus educandos e uma vivência positiva dessa aprendizagem. Ainda, nas palavras das autoras:

A tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano, e a visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição têm dificultado a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser, limitando o processo de formação de estudantes de vários níveis de escolaridade. (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 220).

O educador tem o importante papel de exercer uma mediação que favoreça a construção do conhecimento pelo educando, sobretudo em tais circunstâncias. Professores que não têm o objetivo de apenas estabelecer nota, mas demonstram cuidado para que seu discente tenha a percepção de seus avanços e dificuldades, favorecem não apenas o avanço cognitivo destes, mas propiciam condições afetivas positivas entre o estudante e os conteúdos trabalhados.

Ademais, é imprescindível que todos os profissionais da educação envolvidos em tais processos, ainda que muitas vezes se atenham à condição de executores de políticas públicas educacionais, concebam a humanização como o princípio da transformação da educação com o propósito de otimizá-la a cada dia, especialmente nesses contextos. Sobre esse aspecto, as autoras Veras e Ferreira (2010) afirmam que:

A prática pedagógica, quando pautada em uma relação de corresponsabilização, favorece a participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em situação universitária, possibilitando aos estudantes experiências de sucesso na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 234).

Sob o ponto de vista da necessidade de uma responsabilidade compartilhada, Maito (2017) salienta pertinentemente que, ao compreendermos que o atendimento pedagógico domiciliar é considerado historicamente recente, sobrevém o entendimento de que o mesmo encontra-se em permanente construção. Daí a importância de que todos os atores envolvidos participem de pesquisas, debates e oportunidades de compartilhamento de seus conhecimentos na pretensão de

promover um atendimento de excelência que atinja a qualidade na educação para todos.

Nesse cenário, é possível depreender que ações que foquem não apenas na integração destes discentes, mas também na permanência dos mesmos, são fundamentais para que consigam acessar as universidades e concluir, com êxito, suas graduações. Dessa forma, são consolidadas oportunidades reais de mobilidade social uma vez que, conforme ratificado por Ristoff (2014), é missão pública das universidades atuarem como molas propulsoras de sólidas oportunidades de ascensão social em vez de aguçarem as distorções já existentes na sociedade.

2.2 ABORDAGEM DO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM RELAÇÃO AOS REGIMES DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E ACADÊMICO ESPECIAL

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) é uma universidade pública, sediada em Juiz de Fora (MG), com um campus avançado em Governador Valadares (MG). De acordo com o *website* oficial da referida universidade, a instituição posiciona-se como um polo científico e cultural de uma região de mais de três milhões de habitantes e está classificada entre as melhores universidades da América Latina. Além disso, a instituição constitui-se como centro de pesquisa e produção de conhecimento, busca a formação de profissionais éticos, críticos, com alta qualidade para atuação tanto no mercado de trabalho quanto na academia, e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2019b).

A UFJF oferece em torno de 4.600 vagas anuais para 93 cursos (presenciais e a distância) em seus dois campi, ofertados nas modalidades bacharelado e licenciatura, em período integral ou noturno, em todas as grandes áreas de conhecimento. Reconhecida nacional e internacionalmente pela qualidade do ensino, conforme informado pelo *website* oficial da referida instituição, a graduação da UFJF está entre as oito melhores do Brasil, de acordo com o Índice Geral de Cursos, publicado em 2015 pelo Ministério da Educação (MEC). A maioria dos cursos possui conceito cinco ou quatro, os mais altos, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade/MEC). As avaliações atestam a busca permanente da instituição pela qualidade na formação multi e transdisciplinar de

profissionais, embasada por princípios que estimulam a autonomia do estudante, a valorização ética, a responsabilidade social e a atualização constante do currículo acadêmico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2019b).

Conforme informações do *website* oficial da UFJF, para que seu educando se mantenha nos cursos, a referida instituição disponibiliza bolsas de apoio estudantil de acordo com a condição socioeconômica do contemplado, nas seguintes modalidades: Bolsa Permanência, Bolsa Pnaes, Auxílio Moradia, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte e Auxílio Creche (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2019a).

Além das bolsas de apoio estudantil, o discente da UFJF tem ainda a oportunidade de se candidatar a vagas de intercâmbios nacional e internacional, estágios e participar de eventos científicos.

Ademais, ainda em concordância com a fonte supracitada, a UFJF conta com a Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva (PROAE), dedicada à formulação, implantação, gestão e acompanhamento de políticas de assistência estudantil que compreendam o enfrentamento de demandas socioeconômicas dos discentes, para que a democratização do acesso ao ensino superior seja acompanhada de efetivas possibilidades de permanência dos mesmos, bem como o enfrentamento de demandas psicopedagógicas, com o objetivo de que o crescente universo de discentes da UFJF possa se sentir acolhido e reconhecido em sua diversidade e singularidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2019a).

O direito à educação é contemplado no rol dos Direitos Humanos Fundamentais, ou seja, é considerado indispensável à pessoa humana, necessário para assegurar a todos uma existência digna, livre e igualitária. Em consequência, decorre ser insuficiente que o Estado apenas reconheça-o formalmente, sendo dever do mesmo a busca incessante pela sua concretização.

Imersa nesta perspectiva socialmente inclusiva, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), amparada na legislação vigente, deve resguardar ao discente que necessitar usufruir, em suas atividades acadêmicas, de Regime de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especial o direito à continuidade de seu processo de aprendizagem.

Os artigos 57, 58 e 59 do capítulo X do Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG) da UFJF, documento de 25 de janeiro de 2016 que normatiza os

assuntos acadêmicos desta instituição, que abarcam o regime de tratamento excepcional (TE) esclarecem que:

Art. 57. A discente ou o discente regularmente matriculada ou matriculado na UFJF receberá tratamento excepcional nos termos da legislação em vigor e em todos os casos previstos neste capítulo, desde que o requeira, no prazo máximo de 10 (dez) dias da caracterização da situação específica, à Coordenação do Curso.

Parágrafo único. O requerimento deve ser instruído com o laudo ou atestado médico ou termo judicial de guarda ao adotante ou à guardiã ou ao guardião, bem como qualquer outro documento que o fundamente.

Art. 58. Quando do nascimento de filho, é permitido à discente gestante beneficiar-se de tratamento excepcional consecutivo.

§ 1º A partir do oitavo mês de gestação, pode requerer um período de até 180 (cento e oitenta) dias de acompanhamento domiciliar.

§ 2º Se o nascimento ocorrer prematuramente, o tratamento excepcional é requerido a partir da data do parto.

§ 3º No caso de aborto atestado por médico, tem direito a um período de até 30 (trinta) dias de tratamento excepcional.

§ 4º No caso de natimorto, decorridos 30 (trinta) dias do evento, deve submeter-se a exame médico, e se julgada apta, perde o direito ao tratamento excepcional.

§ 5º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico e por deliberação do órgão competente da UFJF, pode ser aumentado o período de repouso.

Art. 59. Quando da adoção ou guarda judicial de criança, será permitido à discente ou ao discente beneficiar-se de um período de tratamento excepcional consecutivo de até 120 (cento e vinte) dias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016, p. 18-19).

De acordo com o anexo II do RAG, o referido documento sustenta-se baseado nas seguintes legislações: Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975 e Lei nº 10.421 de 15 de abril de 2002.

O Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, dispõe sobre tratamento excepcional para os discentes portadores das afecções que indica, estabelecendo que:

Art 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

b) ocorrência isolada ou esporádica;

c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

Art 2º Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

Art 3º Dependerá o regime de exceção neste Decreto-lei estabelecido, de laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional.

Art 4º Será da competência do Diretor do estabelecimento a autorização, à autoridade superior imediata, do regime de exceção. (BRASIL, 1969).

A Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1976 atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares, instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências:

Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares, instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969.

Parágrafo único. O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola.

Art. 2º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto.

Parágrafo único. Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais. (BRASIL, 1976).

Já a Lei nº 10.421 de 15 de abril de 2002 estende à mãe adotiva o direito à licença-maternidade e ao salário-maternidade, alterando a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.

Art. 392-A. À empregada que adotar ou obtiver guarda judicial para fins de adoção de criança será concedida licença-maternidade nos termos do art. 392, observado o disposto no seu § 5o.

§ 1o No caso de adoção ou guarda judicial de criança até 1 (um) ano de idade, o período de licença será de 120 (cento e vinte) dias.

§ 2o No caso de adoção ou guarda judicial de criança a partir de 1 (um) ano até 4 (quatro) anos de idade, o período de licença será de 60 (sessenta) dias.

§ 3o No caso de adoção ou guarda judicial de criança a partir de 4 (quatro) anos até 8 (oito) anos de idade, o período de licença será de 30 (trinta) dias.

§ 4o A licença-maternidade só será concedida mediante apresentação do termo judicial de guarda à adotante ou guardiã. (BRASIL, 2002a).

Ainda conforme o artigo 61 do capítulo XI do Regulamento Acadêmico da Graduação, o Regime Acadêmico Especial (RE) é caracterizado e assegurado da seguinte forma:

Art. 61. O regime acadêmico especial se caracteriza pela aplicação de avaliações complementares em prazos e condições diversos daqueles definidos no calendário acadêmico vigente, somente nas atividades acadêmicas em que a discente ou o discente tenha realizado a matrícula

§ 1o Têm direito ao regime acadêmico especial a discentes e os discentes regularmente matriculadas e matriculados na UFJF que o requeiram à Coordenação do Curso, devidamente justificado.

§ 2o O regime acadêmico especial é assegurado nos seguintes casos:

I – às discentes e aos discentes intercambistas amparadas e amparados por convênios previamente aprovados pela UFJF, que já cursaram ou tenham condições de cursar pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos dias letivos previstos no calendário acadêmico vigente e que requeiram o amparo deste regime acadêmico especial no ato da matrícula ou no momento do aceite do intercâmbio;

II – às discentes e aos discentes que tiveram integralizados pelo menos 90% (noventa por cento) da carga horária necessária para a conclusão do seu curso até o semestre letivo imediatamente anterior e que apresentem justificativa para obter o regime acadêmico especial para fins de colação de grau antecipada;

III – em outras situações aprovadas pelo Conselho Setorial de Graduação.

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016, p. 19-20).

O Regulamento Acadêmico da Graduação encontra-se disponível para consulta e download no *website* oficial da UFJF. Portanto, como uma das unidades da UFJF, a FACED tem o dever de cumprir com a legislação e buscar continuamente o aprimoramento do processo de desenvolvimento das disciplinas de Graduação ofertadas a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia usufruidores de Regimes de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especial, nas quais os mesmos encontrem-se matriculados.

Conforme informações do *website* oficial da Faculdade de Educação, esta unidade foi fundada em 1945 e a ela coube, a partir de 1966, a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia destinado à formação de profissionais da educação para atuação nos campos de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2017). Atualmente o referido curso presencial encontra-se organizado em dois turnos distintos: o diurno (código 17A), com entradas no primeiro semestre, e o noturno (código 30A) com entradas no segundo semestre. A matriz curricular do turno diurno distribui-se em oito semestres letivos (quatro anos) e a matriz do turno noturno, em dez (cinco anos).

Além disso, coube ainda à Faculdade de Educação a responsabilidade da disponibilização das matérias pedagógicas para os demais cursos de Licenciaturas, oferecidos pelos institutos especializados, voltados à formação de professores com possibilidades de atuação no Ensino Fundamental e Médio, em escolas das redes

pública e privada, cuja formação se dá dentro de uma área específica, assim como no bacharelado. A diferença é que, além das disciplinas da área, o estudante de licenciatura cursa disciplinas voltadas para a formação pedagógica, ou seja, capacita-se para ser professor.

Atualmente, para o segundo semestre letivo de 2018, em nível de graduação presencial, a referida unidade conta com 66 Professores Efetivos além de 04 Professores Temporários e também 11 Técnicos Administrativos em Educação que atuam também em programas de pós-graduação e educação a distância (EaD). Além disso, de acordo com dados obtidos a partir do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFJF, o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia conta com 318 estudantes.

Atuando como um dos 11 Técnicos Administrativos em Educação da Faculdade de Educação e lotada na Secretaria Unificada, onde são instaurados todos os processos relacionados ao curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, tenho convivido com os constantes desafios enfrentados no processo de desenvolvimento das disciplinas de Graduação ofertadas a discentes do referido curso, usufruidores de Regimes de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especial, nas quais os mesmos encontrem-se matriculados.

Em regra, tais processos nascem quando os discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia (ou familiares em caso de impossibilidade de comparecimento do próprio requerente) interessados em solicitar o Regime de Tratamento Excepcional comparecem à Secretaria Unificada da FACED, no prazo máximo de 10 (dez) dias da caracterização da situação específica, munidos do formulário específico para solicitação do mencionado tratamento, devidamente preenchido e acompanhado de documento que fundamente sua requisição (laudo ou atestado médico ou termo judicial de guarda ao adotante ou à guardiã ou ao guardião). Este formulário compõe o Anexo I do presente trabalho.

De posse dos documentos necessários, o TAE da Secretaria Unificada responsável pelo devido atendimento, abre um novo processo digital no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), imprime a capa automaticamente gerada pelo mesmo e anexa-a aos demais documentos entregues pelo requisitante para composição do processo físico. Em seguida, encaminha-o para ciência da coordenação do curso.

Os processos (tanto digital quanto físico), depois de instaurados, são encaminhados para a Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar (COSSBE) da UFJF, onde são feitas as devidas análises, pelos peritos responsáveis, que resultam em deferimento ou indeferimento da solicitação com base no(s) documento(s) apresentado(s). Após análise da COSSBE, tais processos retornam para a secretaria da unidade instauradora, ficando o responsável pelo recebimento dos mesmos por, em caso de deferimento, notificar os docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais o (a) requerente encontra-se matriculado além de fornecer ao requisitante os *e-mails* de seus docentes para estabelecimento dos contatos necessários.

Nos casos em que o discente encontre-se matriculado em alguma disciplina de outra unidade diferente da FACED o processo é tramitado, tanto o físico quanto digital, para esta unidade diversa para que os respectivos docentes tomem ciência da referida solicitação e, uma vez que todos os docentes sejam notificados, o mesmo retorna à Secretaria Unificada da FACED. Após esta etapa, o processo é então encaminhado para a Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) para arquivamento.

Similarmente aos processos de Tratamento Excepcional, os de Regime Acadêmico Especial também são instaurados pela Secretaria da Faculdade de Educação pelo TAE. Depois de instaurado o respectivo processo é encaminhado para análise da coordenação do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia que, em caso de deferimento, oficia aos Departamentos a que se vinculam as atividades acadêmicas requeridas, a quem cabe designar os docentes para realização de atividades acadêmicas e aplicação de avaliações em prazos diversos daqueles definidos no calendário acadêmico em vigor. Diferentemente dos processos de Tratamento Excepcional, os de Regime Acadêmico Especial são arquivados na própria unidade instauradora.

Constata-se, portanto, que durante toda a tramitação apresentada, atores, competências e recursos diversos se conectam para atendimento destes processos em um percurso repleto de desafios, conforme elencado na seção seguinte deste capítulo. Tais desafios configuram-se como o contexto do tema de minha pesquisa.

O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza as etapas de tramitação dos processos de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial.

Quadro 1 - Etapas de Tramitação dos Processos de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial

Etapas	Descrição das Etapas
1ª Etapa	Apresentação, pelo educando requisitante (ou por algum familiar em caso de impossibilidade de seu próprio comparecimento) na secretaria do curso no qual se encontra matriculado, do formulário que consta como anexo I da presente dissertação, impresso, devidamente preenchido, assinado e acompanhado de documento que fundamente o motivo da requisição na ocasião;
2ª Etapa	Verificação, pelo Técnico Administrativo em Educação (TAE) responsável pelo acolhimento da referida demanda, da documentação apresentada (prazo, laudo, correto preenchimento);
3ª Etapa	Abertura, pelo TAE responsável pelo atendimento descrito na 2ª etapa, de processo digital no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) com as devidas informações, registrando e oficializando a demanda junto à UFJF, instituição superior de ensino à qual aquele educando encontra-se vinculado;
4ª Etapa	Impressão, pelo TAE responsável pelo atendimento descrito na 2ª etapa, da capa do processo digital criado pelo SIGA que, anexada aos demais documentos entregues, compõem o processo físico, alocado dentro de uma folha protetora (capa de cor verde, no caso da FACED);
5ª Etapa	Direcionamento do processo físico pelo TAE responsável pelo atendimento descrito na 2ª etapa, para a devida ciência e acolhida da requisição pela coordenação do curso;
6ª Etapa	Em casos de Tratamento Excepcional, o processo é encaminhado (tanto o físico quanto o digital), em seguida, para análise da Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar (COSSBE), setor da UFJF responsável pelas devidas análises, que resultam em deferimento ou indeferimento da solicitação tendo por base o(s) documento(s) apresentado(s);
7ª Etapa	O processo retorna para a secretaria da unidade na qual o educando solicitante apresentou sua demanda;
8ª Etapa	Em caso de deferimento, o TAE responsável pelo recebimento do processo retornado, notifica os educadores responsáveis pelas disciplinas nas quais o(a) discente requerente encontra-se matriculado(a) e fornece ao requisitante os <i>e-mails</i> de seus docentes para estabelecimento dos contatos necessários à continuidade do desenvolvimento das disciplinas nas quais o mesmo solicitou tratamento especial;
9ª Etapa	Nos casos em que o discente encontra-se matriculado em disciplina de outra unidade o processo é tramitado, por um TAE da unidade instauradora para esta unidade diversa para que os respectivos docentes, lotados nesta unidade diversa, tomem ciência da referida solicitação, após o que o processo é devolvido à unidade instauradora;
10ª Etapa	O processo de Tratamento Excepcional é encaminhado para a Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) para arquivamento. O processo de Regime Acadêmico Especial é arquivado na própria unidade instauradora.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

A seção que ora se finda buscou analisar a abordagem da FACED no tocante ao atendimento das solicitações de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial por discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia,

contextualizando a referida faculdade como uma unidade da UFJF indispensável à oferta dos cursos de licenciaturas. Ademais, apresentou ainda a legislação na qual se ampara o RAG/UFJF para concessão dos tratamentos mencionados. Os desafios enfrentados a partir de tal concessão serão apresentados na seção 2.3 a seguir.

2.3 EVIDÊNCIAS DO CASO: DESAFIOS ENFRENTADOS NA CONCESSÃO DOS REGIMES DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E/OU ACADÊMICO ESPECIAL NO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A conjuntura apresentada nas seções anteriores ratifica a necessidade de se promover uma análise das lacunas ocorridas nos processos de tratamento excepcional e/ou acadêmico especial, no intuito de se pensar estratégias que promovam o aperfeiçoamento dos mesmos. Dessa forma, espera-se contribuir para o estabelecimento de práticas educativas equitativas. Assim, como afirma Jerebtsov a respeito da necessidade de uma educação voltada ao atendimento humanístico “dar atenção às vivências durante a cooperação dialógica é a melhor forma de desenvolver a subjetividade da personalidade, de buscar a autorrealização das potências criativas.” (JEREBTSOV, 2014, p.23).

Ao vivenciar cotidianamente a rotina da Secretaria Unificada da FACED que se configura como meu ambiente de trabalho, pude constatar a premência de se implantar melhorias em tais processos. Nesse sentido, para fundamentar a presente pesquisa e proporcionar maior conhecimento das situações estudadas busquei trazer evidências obtidas a partir de três principais fontes: dados obtidos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), de consulta realizada à Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA), e de questionários exploratórios iniciais aplicados a discentes que já usufruíram ou em processo de usufruto de tais tratamentos.

2.3.1 - Evidências extraídas do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)

Para integrar os processos administrativos e acadêmicos da UFJF, é utilizado o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). Este sistema foi desenvolvido por uma equipe de analistas e técnicos em Tecnologia da Informação do Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO), órgão da UFJF responsável pela

utilização de recursos avançados de TI em prol da segurança, automatização, racionalização e, no intuito de garantir agilidade dos processos de gestão universitária.

O SIGA é um sistema *online* que gerencia as informações acadêmicas e administrativas da UFJF, cujo acesso é baseado em login (cpf do usuário)/senha. Mediante o acesso a esse sistema, estudantes podem: acessar informações sobre disciplinas, horários, salas, notas, imprimir histórico escolar e comprovante de matrícula, solicitar matrícula em disciplinas, solicitar trancamento de disciplinas ou do curso, atualizar informações cadastrais, reservar e renovar o empréstimo de livros da biblioteca, consultar vagas de estágio e empresas conveniadas, dentre outras.

Em relação aos procedimentos administrativos, o SIGA é o responsável pelo registro de atividades como abertura/encaminhamento de processos e memorandos, requisições, solicitações de prestação de serviços e de compras de materiais permanentes e de consumo, registro de disciplinas ofertadas por departamento por ano/semestre letivo, dentre outros.

Uma análise específica da etapa de criação do processo digital dentro do SIGA, permite diagnosticar uma limitação do sistema no sentido de disponibilizar aos responsáveis pelas aberturas de qualquer processo apenas os seguintes campos: título, interessado, assunto, palavras chave, observações, setores de origem e destino, decisão e autor do despacho. É possível considerar um agravante o fato de o campo assunto não ser um campo com opções previamente cadastradas e sim um campo texto cujo preenchimento permite a inserção de caracteres quaisquer, aspecto que dificulta consultas posteriores e conseqüentemente a geração de relatórios. Tais considerações encontram-se ilustradas na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Tela de Consulta de Processos do SIGA

UFJF/SIGA - Sistema Integrado

sigaf.ufjf.br

Acesso rápido

-- Selecione --

Procure pela funcionalidade desejada.

Acadêmico Administrativo Biblioteca Recursos Humanos Documentos (protocolo) Extensão Email Institucional Sites Eventos

Documentos

Abrir novo Cadastrar interno Listagem de documentos Sugestões, críticas, dúvidas e problemas Administração Consultar Processos múltiplos

Consulta de documentos

Processo Memorando eletrônico Memorando circular Nota técnica / Portaria / Resolução

Consultar processos

Filtros

Número Título Assunto Mostrar cancelados

Interessado Setor de origem

Último setor de entrada Último setor de saída

Fonte: SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018

Ademais, os campos do SIGA disponibilizados para consulta de processos limitam-se a número, título, assunto, interessado, setor de origem e últimos setores de entrada e saída, conforme ilustrado na Figura 2, apresentada a seguir.

Figura 2 - Tela de Abertura de Processos no SIGA

The image shows a web browser window with the following elements:

- Browser Tab:** UFJF/SIGA - Sistema Integrado
- Address Bar:** sigaf.uff.br
- Navigation:** Back, Forward, Refresh, Home icons.
- Search Bar:** "Selecione" dropdown with the text "Procure pela funcionalidade desejada."
- Menu:** Acadêmico, Administrativo, Biblioteca, Recursos Humanos, Documentos (protocolo)
- Section Header:** Documentos
- Sub-menu:** Abrir novo, Cadastrar interno, Listagem de documentos, Sugestões, críticas, dúvidas
- Form Title:** Novo
- Form Fields:**
 - Dados do documento:**
 - Tipo: PROCESSO
 - Título: [Text input]
 - Interessado: [Text input with search icon]
 - Assunto: [Text input]
 - Palavras chave: [Text input]
 - Observações: [Large text area]
 - Entrada:**
 - Setor de Origem: SEC DA FACULDADE DE EDUCACAO (SEC EDU)
 - Saída(opcional):**
 - Setor de destino: [Text input with search icon]
 - Decisão: [Text area]
 - Autor do despacho: [Text input with search icon]
- Buttons:** Enviar

Fonte: SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018

O SIGA armazena em seu banco de dados diversas informações de todos os servidores da UFJF, inclusive dos docentes. Dentre os dados armazenados, podemos citar os *e-mails* para contato. Ademais, cada disciplina na qual o requisitante dos processos de Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial encontra-se matriculado é obrigatoriamente vinculada a um docente.

Após abertura destes processos no SIGA, o técnico administrativo em educação responsável pelo respectivo atendimento, realiza uma consulta, em outra tela do sistema, dos professores responsáveis pelas disciplinas nas quais foi solicitado o tratamento especial. Dessa forma, o TAE envia, por meio do correio eletrônico da UFJF, comunicados, procedimento que permite margem à ocorrência do erro humano.

Tal sistema também não disponibiliza um espaço para o registro de informações relacionadas ao acompanhamento destes processos, como, por exemplo, a forma como o docente transmite aos discentes os conteúdos relativos às aulas. Além disso, não possui um mecanismo que permite registrar aqueles estudantes que não puderam comparecer presencialmente ou, a natureza da avaliação do aprendizado dos discentes por seus respectivos docentes no período em que usufruíram de TE ou RE.

É possível afirmar que atualmente inexistente um protocolo a ser adotado pela coordenação do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, no sentido de estabelecer junto ao docente responsável pela disciplina a ser ministrada e ao discente em Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial, um Plano de Atividades a serem cumpridas pelos docentes e discentes implicados em tais processos. A identificação da inexistência de um protocolo é algo substancial, pois comprova a ausência de procedimentos padronizados de ações que devem orientar tanto educandos, quanto educadores no processo de solicitação e continuidade do atendimento do TE ou RE. Ambos os atores, por ventura, podem se sentir perdidos com a ausência de uma orientação definida a respeito de suas responsabilidades e ações.

2.3.2 - Evidências obtidas junto à Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA)

Para este estudo foi necessário realizar pesquisa junto à Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) da UFJF. Este órgão é responsável pela emissão e registro de documentos acadêmicos da Universidade, tanto da graduação quanto da pós-graduação e é também, em última instância, o setor onde tramitam os processos de tratamento excepcional e onde os mesmos são arquivados.

A consulta pública foi realizada por meio do e-SIC, Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, que permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal.

O registro do pedido de informações à CDARA encontra-se registrado sob o protocolo 23480.005146/2018-29, conforme apresentado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Tela de Registro do Pedido de Informações à CDARA



Fonte: SISTEMA ELETRÔNICO DO SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO, 2018

Em nossa pesquisa, foi possível identificar que, no ano de 2017, o Curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF ocupou o primeiro lugar no ranking dos cursos solicitantes de tratamentos excepcionais. Este dado também revela que este é o curso de graduação da

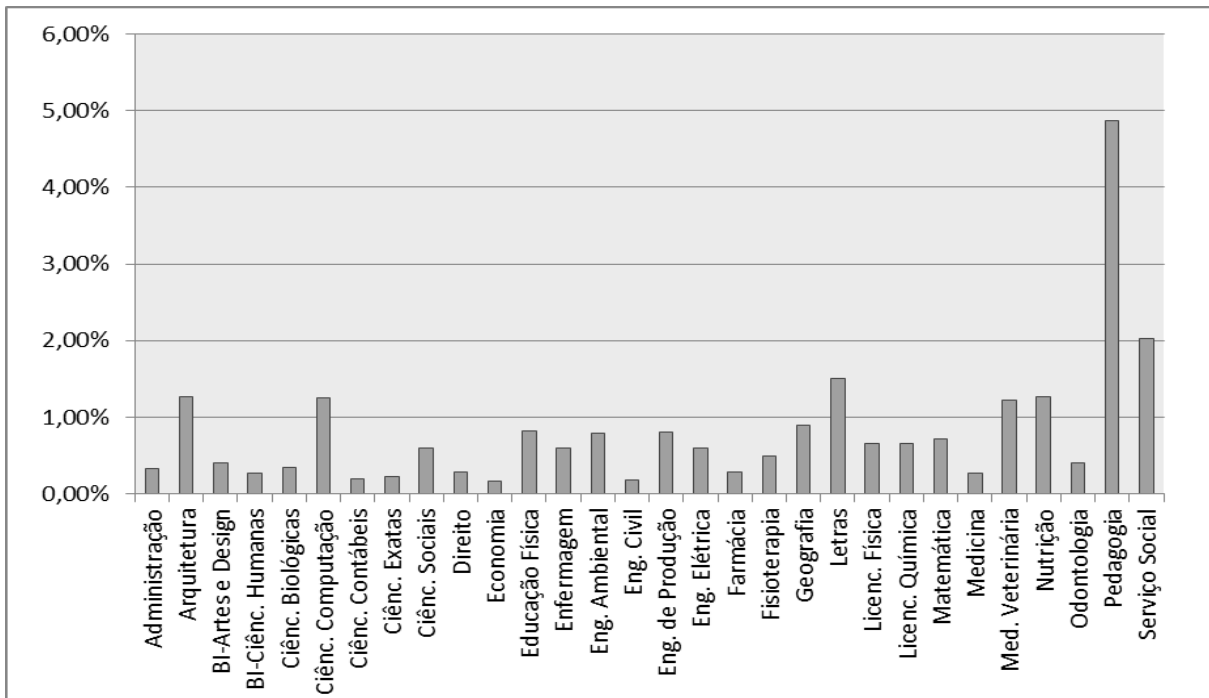
universidade com a maior proporção de número de pedidos de Tratamento Excepcional em relação ao total de discentes ativos por curso, de toda a referida instituição de ensino superior.

O recorte temporal equivalente ao ano de 2017 foi eleito em virtude de ter sido o meu primeiro ano completo atuando como servidora da UFJF (uma vez que entrei em exercício em 31 de outubro de 2016) tendo a oportunidade de vivenciar cotidianamente os desafios impostos ao desenvolvimento de disciplinas em situações de TE e/ou RE e também por ter sido meu ano de ingresso neste Programa de Pós-Graduação Profissional.

A pesquisa junto à CDARA evidenciou que, do total de 111 processos abertos em 2017 por todas as unidades da UFJF, cujos títulos/assuntos referem-se a Licença Médica, Atestado Médico, Licença Maternidade, Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial, apenas os abertos por discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação 15 (quinze), perfizeram um total de 13,5%. Insta ressaltar que, atualmente, de acordo com informações obtidas do *website* oficial da Universidade Federal de Juiz de Fora a referida instituição possui 93 cursos de graduação (presenciais e a distância) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2019b).

O Gráfico 1, apresentado adiante, construído a partir dos dados obtidos por meio de consulta realizada à CDARA, anteriormente mencionada, ilustra, em termos de proporção de discentes requisitantes de Tratamento Excepcional durante o ano de 2017 pelo total de discentes ativos por curso de graduação, a posição do curso presencial de Pedagogia assim como dos demais cursos informados pela CDARA.

Gráfico 1 - Proporção de discentes solicitantes de TE ao longo do ano de 2017 em relação ao número total de discentes ativos de seus respectivos cursos



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DE DADOS CEDIDOS PELA COORDENADORIA DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADÊMICOS (CDARA), 2018

Uma análise do Gráfico 1 permite concluir que, em segundo e terceiro lugares, respectivamente, no ranking, encontram-se os cursos de Serviço Social e Letras.

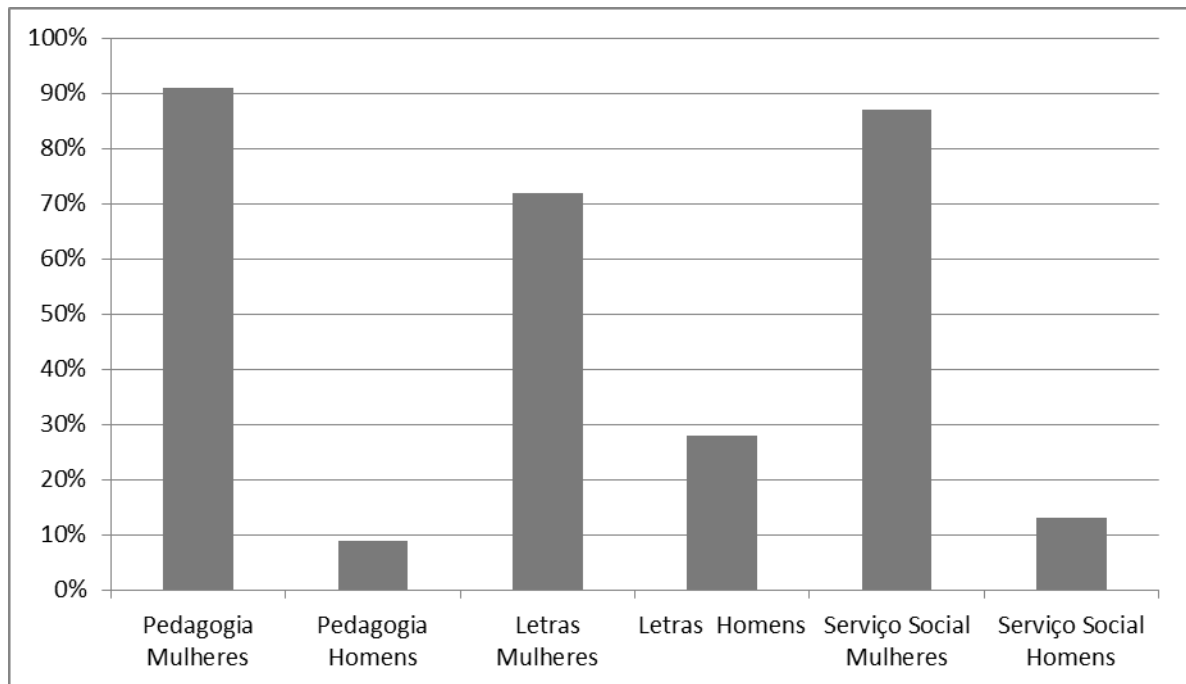
Pesquisas de Ristoff (2014) no contexto nacional evidenciam que os discentes destes três cursos comparados são majoritariamente advindos de famílias das classes mais pobres do país, historicamente excluídas das universidades.

Estudos de Guedes (2008) complementam os de Ristoff (2014) e demonstram acentuada concentração feminina nos cursos universitários que representam preponderantemente atuação articulada ao magistério ou à atenção e ao cuidado de alguns segmentos sociais,

Dados obtidos do SIGA corroboram, no âmbito da UFJF, com os estudos de Guedes (2008) e evidenciam que tais cursos de graduação possuem uma similaridade considerável em termos do perfil de seu alunado com o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, ou seja, configuram-se como cursos cujos públicos são predominantemente do sexo feminino, conforme destacado no Gráfico 2 exposto na página a seguir.

Isto posto, é provável que o elevado número de atendimentos de TE nestes cursos esteja relacionado às licenças maternidade, direito garantido pela legislação apenas às estudantes.

Gráfico 2 - Distribuição dos estudantes dos cursos de graduação presencial em Pedagogia, Letras e Serviço Social por sexo



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA COM DADOS OBTIDOS DO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA (SIGA), 2018

As evidências retratadas nesta subseção, corroboradas pelas que serão apresentadas na subseção 2.3.3 a seguir, conduzem à depreensão de incontestáveis semelhanças entre os cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Serviço Social. Tais semelhanças ratificam o entendimento de que otimizações aplicadas às rotinas relacionadas a estes processos poderão beneficiar discentes não apenas do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, conduzindo, desta forma, ao vislumbre de um caminho mais equânime rumo ao desenvolvimento das disciplinas de graduação ofertadas sob tais circunstâncias.

2.3.3 - Evidências constatadas por meio de questionários exploratórios iniciais aplicados a usufruidores de TE e RE

No intuito de se obter evidências iniciais acerca da temática pesquisada, enviamos, por *e-mail*, questionários exploratórios aos discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia que necessitaram usufruir de Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial. O intuito de tal pesquisa foi obter informações sobre o acompanhamento de tais tratamentos, tendo em vista os poucos dados estruturados que se tem sobre tais situações, e a mesma revelou a necessidade de revisão de rotinas relacionadas a tais processos a fim de uma melhor condução dos mesmos.

Importa salientar que as perguntas do questionário foram elaboradas norteadas pelos vieses investigativos da equidade e do compromisso com a democracia no ensino superior, além da busca pela apuração da grandeza do estímulo à cooperação nas situações objetos do presente estudo.

O questionário, que compõe o Apêndice I deste trabalho, foi elaborado contendo onze (11) questões sendo cinco (05) fechadas, ou seja, questões cujas respostas são definidas em meio a alternativas previamente estabelecidas, e seis (06) abertas, onde cada pesquisado pode responder livremente às mesmas.

O questionário foi enviado por *e-mail* e destinado a todos os discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFJF que haviam, em algum momento ao longo de suas graduações, usufruído de Tratamento Excepcional e/ou Regime Acadêmico Especial.

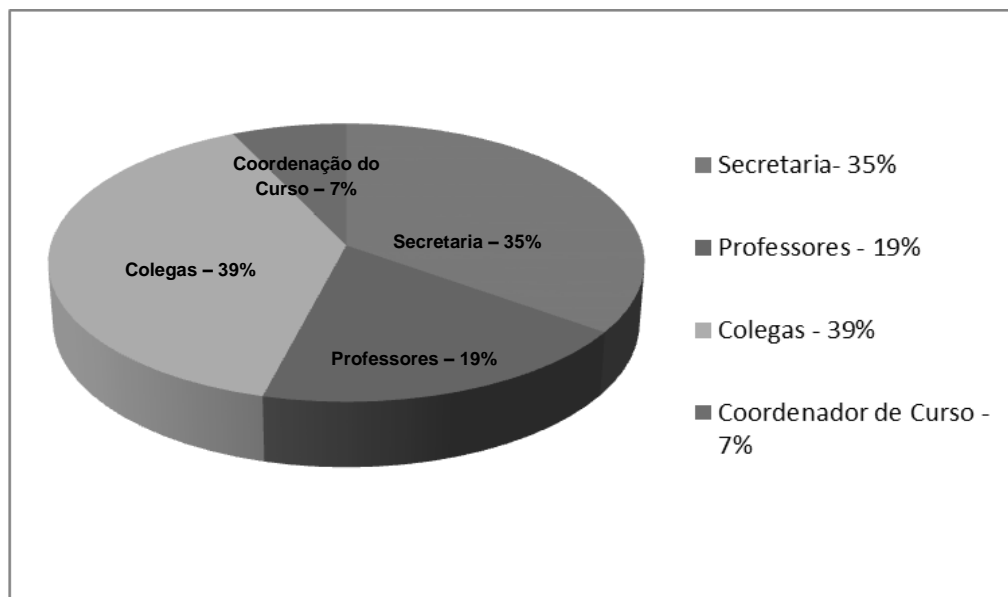
Este envio ocorreu em 03 de abril de 2018 e as quinze respostas obtidas até o dia 27 de abril de 2018, data do fechamento do questionário, foram as sistematizadas que culminaram na análise apresentada a seguir. É importante mencionar que esta foi uma etapa inicial da pesquisa e, no decurso da realização do capítulo 3 da presente dissertação, iremos aprofundar nossas análises a partir da reaplicação de questionários para um público maior, ou seja, todos os discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFJF, independente de terem usufruído, ou não, de TE e/ou RE.

A primeira pergunta do questionário arguia sobre se o discente já havia feito uso de atendimento especial por Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial e, em caso positivo, por quanto tempo.

Chamou-nos a atenção nas respostas a este item, o fato de que aproximadamente 73% dos entrevistados citaram que o motivo do afastamento deveu-se à licença à maternidade, o que se configura como um período de, no mínimo, quatro meses de afastamento das atividades em sala de aula, sendo possível, inclusive, que tal impacto reflita em um semestre letivo inteiro ou até mesmo em dois semestres letivos consecutivos.

A segunda questão, indagava a respeito dos principais interlocutores durante esse período de atendimento, apresentando como opções de escolha: secretaria, professores de disciplinas, colegas, direção e coordenador do curso. O gráfico a seguir ilustra as respostas obtidas. No Gráfico 3, apresentamos os interlocutores mais citados durante o atendimento de TE:

Gráfico 3 - Principais interlocutores durante o período de atendimento de TE



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018

Percebe-se, pelo Gráfico 3, que 39% das respostas dadas evidencia que em grande parte os próprios colegas foram os principais interlocutores durante o período em que os discentes entrevistados vivenciaram tais atendimentos.

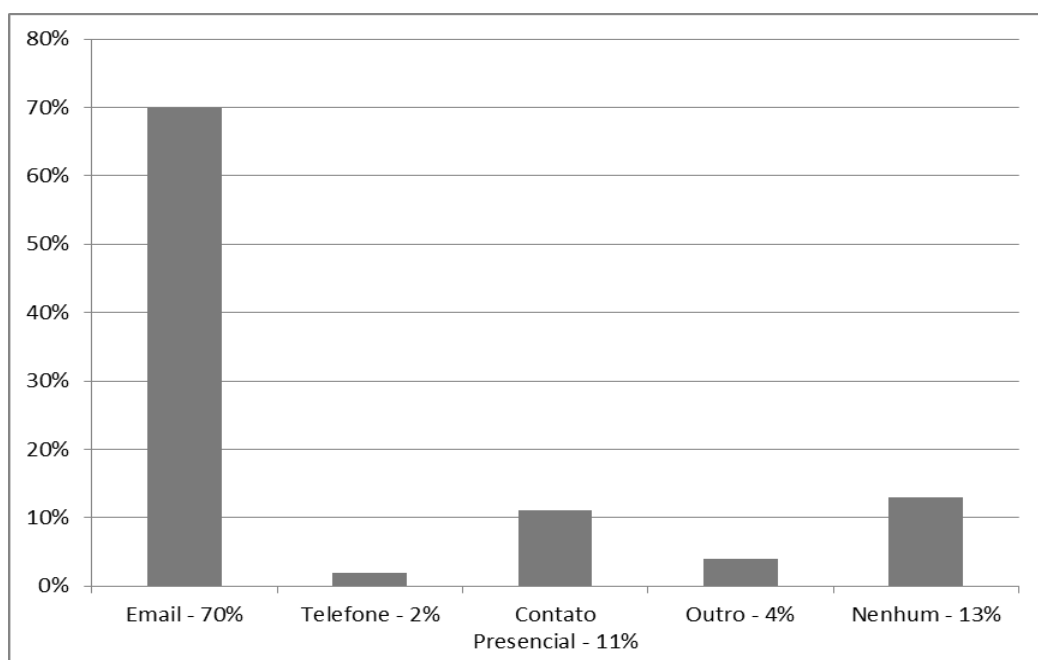
Estas evidências podem revelar a hipótese de que alguns docentes não estão concedendo adequada atenção a seus discentes em TE ou RE, em virtude de desinteresse ou mesmo insciência do regulamento vigente. Esta situação direciona os estudantes a recorrerem aos próprios colegas por não se sentirem à vontade ou mesmo por não alcançarem o retorno almejado.

Há ainda que se considerar a hipótese de o próprio discente não procurar o professor por espontânea vontade, não apenas por receio, mas também por questões como falta de hábito ou desconhecimento de seus direitos.

As respostas dadas à terceira pergunta do questionário, que indagava sobre a forma como o discente havia sido informado sobre os procedimentos que deveria adotar em relação a este tratamento, corroboraram com o evidenciado pelas respostas dadas à segunda questão relacionada aos principais interlocutores durante processos desta natureza. Sem a pretensão de desmerecer tal vínculo, que essencialmente evidencia uma postura colaborativa, é necessário salientar os cuidados que se deve ter a fim de que tal opção não impacte em uma despadronização do atendimento prestado.

Quando questionados a respeito de qual canal seria o principal para realizar contato com os docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais fizeram solicitação de RE ou TE, em aproximadamente 70% das respostas os pesquisados afirmaram ter sido por *e-mail*. Este meio foi apontado como o principal canal de comunicação. Ressalta-se que, neste item, em segundo lugar apareceu a opção “nenhum”, ou seja, inexistiu um meio de comunicação entre o discente e seu docente, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 - Principais canais de comunicação entre os discentes e os docentes das disciplinas nas quais solicitaram TE



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018

Cabe salientar que o uso do *e-mail* como canal de comunicação nem sempre resultou no estabelecimento de um diálogo. Segundo retornos dos questionários exploratórios, 87% dos entrevistados relataram não terem recebido retorno dos *e-mails* enviados a, pelo menos, um dos docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais estavam matriculados. Nestes casos, as mensagens enviadas permaneciam, à data de preenchimento dos questionários, aguardando respostas, mesmo tendo sido remetidas em semestres letivos que no momento já se encontravam concluídos. Tais dados evidenciam que esta ferramenta não é eficaz como forma única e exclusiva, no estabelecimento de um diálogo profícuo.

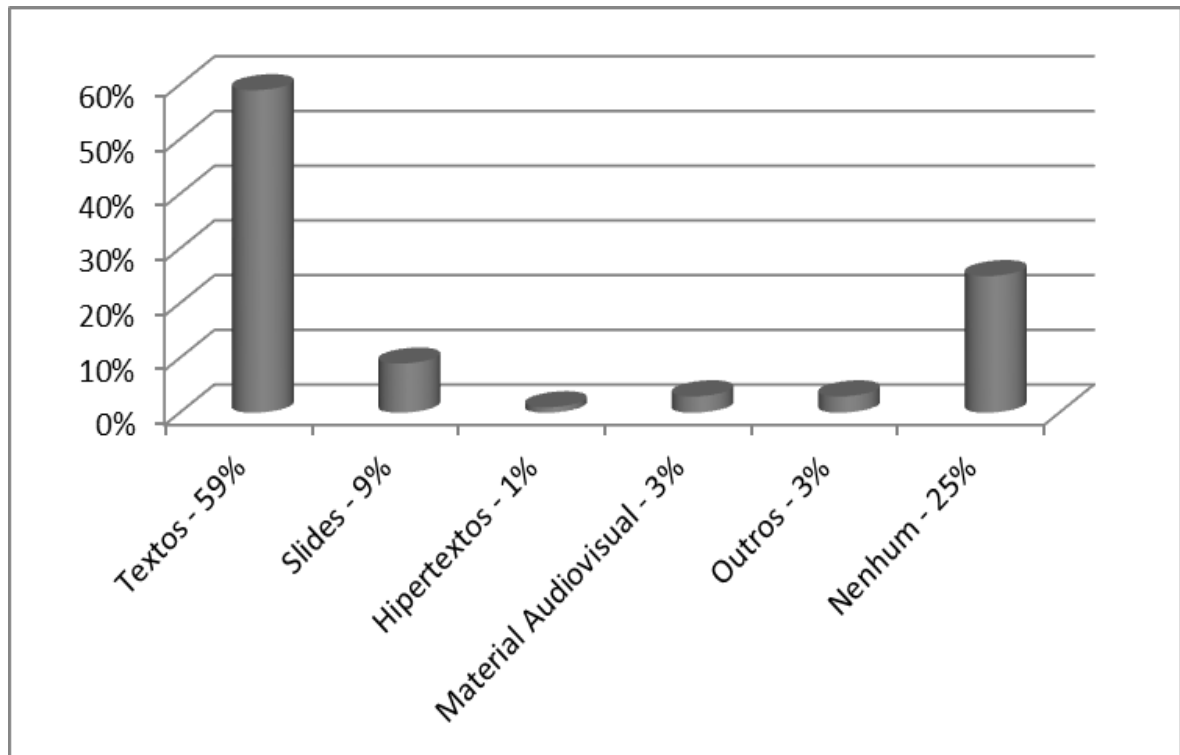
Em relação à importância de se estabelecer canais efetivos de comunicação, Pierre Lévy (1993), filósofo, sociólogo e pesquisador em ciência da informação e da comunicação, salienta pertinentemente que:

Comunicar, não é de modo algum, transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem, isso é condição física da comunicação. É certo que, para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagens não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido. (LÉVY, 1993, p. 76).

Diante deste cenário, reiteradas foram as solicitações que demandam a disponibilização de outras formas de contatos entre educador e educando tais como telefones, redes sociais e videoconferências.

Em relação à natureza dos materiais disponibilizados pelos docentes para realização dos estudos pelos discentes na ocasião em que se encontraram em período de tratamento especial no decorrer do ano de 2017, no Gráfico 5 apresentamos dados percentuais a respeito. Os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados e evidenciaram o seguinte cenário: uso de textos (59%), slides (9%), hipertextos (1%), material audiovisual (3%), nenhum material (25%), conforme apresentado adiante:

Gráfico 5 - Natureza dos materiais disponibilizados para estudos pelos docentes das disciplinas no período em que os entrevistados solicitaram TE no decorrer do ano de 2017



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018

Essa predominância de textos para leituras, ocorrida em 59% dos casos, pode comprometer a efetividade do aprendizado, sobretudo, quando não são articulados a um canal que estabeleça a comunicação entre educador e educando. A comunicação é essencial para esclarecimento de dúvidas e explicações a respeito dos conteúdos ministrados. Há ainda que se considerar que nem sempre quantidade traduz-se em qualidade.

Enquanto pesquisadora, percebo ser essencial que os docentes das disciplinas nas quais o requerente de TE ou RE se encontra matriculado não se limitem apenas a conhecerem o processo em si, mas busquem princípios e criem condições para que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam e superem as adversidades naturalmente impostas a trabalhos escolares que se realizam em moldes diferentes dos tradicionais.

Atitudes como ousar sair de lugares comuns, abandonar a previsibilidade e surpreender estes discentes com inovação podem compor a chave para o sucesso. No entanto, mediante a realização desta pesquisa inicial, foi possível comprovar que

os discentes que carecem de tratamento especial, na maior parte dos casos, realizam atividades voltadas para a mera obtenção da média na disciplina. É necessário refutar práticas anacrônicas dos processos de ensino e de aprendizagem, cujas ações em maior medida estão voltadas à repetição de fórmulas e sínteses, como se fosse uma receita de bolo.

Sob o viés de um processo educativo que entusiasma, Moran (2000, p. 5) considera que “o contato com educadores entusiasmados atrai, contagia, estimula, os torna próximos da maior parte dos alunos” e que “as primeiras reações que o bom professor e educador despertam no aluno são a confiança, a admiração e o entusiasmo.” Isso contribui para facilitar enormemente os processos de ensino e de aprendizagem.

Ademais, aproximadamente 53% dos entrevistados sugeriram a incorporação de práticas com a aplicação de recursos diversificados, tais como os audiovisuais. Dessa forma poderá haver um estímulo a experiências sensoriais que atuem como potentes aliadas na construção de um sólido saber, pois é consenso na área educacional que materiais desta natureza potencializam a compreensão da mensagem, principalmente quando os sujeitos envolvidos no processo educativo estão, como, nestas situações, separados fisicamente.

Outra questão que merece atenção refere-se ao fato de que 25% dos entrevistados, conforme apresentado no Gráfico 5, responderam que não houve encaminhamento de qualquer material para estudos referente às aulas em que o discente encontrou-se impossibilitado de se apresentar em sala de aula. Dentre estes registros de “nenhum” encontram-se inclusive os de discentes que, embora tenham sido aprovados nas respectivas disciplinas, demonstraram insatisfação quanto à forma com que seu educador conduziu o processo.

Em meu cotidiano profissional observo que, em muitas situações, não é ofertada a estudantes em TE ou RE a possibilidade de participar de atividades de reposição, já que ao entrar com o requerimento para atendimento nestas situações excepcionais, o discente perde o vínculo presencial com a disciplina, o que, muitas vezes, impacta na absorção e incorporação de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Uma vez que existe a manutenção adequada de tal vínculo entre docente e discente tende a existir maior possibilidade de motivar e resgatar a ‘normalidade’ quanto à realização do curso. De todo modo, quando o docente preocupa-se com a

questão da inclusão, torna estes discentes realmente parte da turma, do grupo, do coletivo, embora fisicamente não estejam presentes nas aulas.

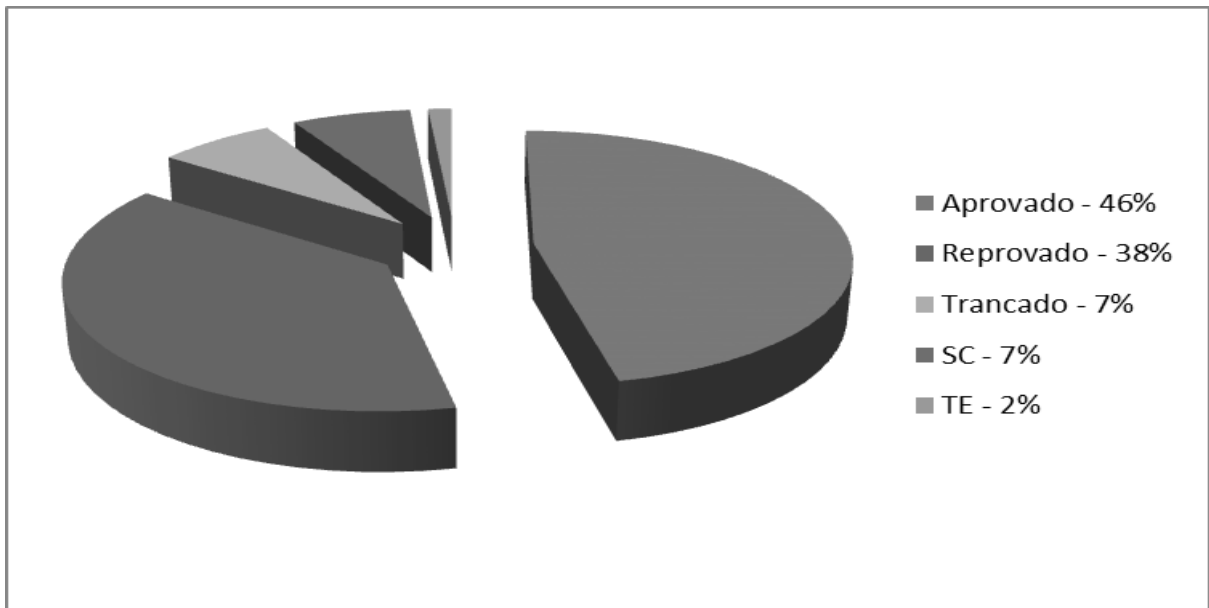
Quanto aos tipos de avaliações, de acordo com os dados do Gráfico 5 elaborado a partir de respostas fornecidas ao questionário aplicado, registra-se que em aproximadamente 61% das disciplinas, os discentes sujeitos da pesquisa foram avaliados por meio de trabalhos sobre os conteúdos dos materiais encaminhados para estudos, em 9% foram avaliados por meio de provas e, em 30% dos casos não houve registro de avaliação.

O registro do trabalho, neste caso individual, como principal instrumento de avaliação apresenta algumas desvantagens como a ausência de interação entre o educando e seus educadores e entre o educando e seus colegas de disciplina, o que conduz, nesse sentido, à hipótese de que o uso exclusivo desse tipo de critério avaliativo não contempla as necessidades pedagógicas.

É fundamental salientar neste ponto que é vital que o educador, em tais circunstâncias, oportunize a menor perda possível das chances de aprendizagem e contato com a rotina educacional. O saber não é algo transmitido unilateralmente do docente para o discente. O saber é resultante de uma interação entre educador e educando em um meio propício que conduz à sua construção.

Cumprido destacar que, os discentes que responderam ao questionário exploratório, estavam matriculados ao todo em 73 disciplinas do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia. Em síntese, os conceitos obtidos por estes estudantes nestas disciplinas foram: Aprovado (34), Reprovado (28), Trancado (5), SC - Sem Conceito (5) e TE – Tratamento Excepcional (1). O Gráfico 6 a seguir retrata o cenário descrito:

Gráfico 6 - Situações dos conceitos das disciplinas nas quais os discentes de Licenciatura em Pedagogia entrevistados solicitaram TE



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018

De acordo com o § 1º do artigo 62 do RAG o trancamento de disciplina é realizado diretamente pelo discente no SIGA e é permitido quando requerido no prazo máximo de até 40 (quarenta) dias do início do semestre letivo, salvo os casos que analisados pelo órgão de saúde competente da UFJF, comprovadamente impossibilitem a continuidade dos estudos.

Conforme o § 5º do artigo 33 do RAG, nos casos das disciplinas em que o discente ficou “Sem Conceito”, o discente tem o prazo máximo de 06 (seis) meses para a substituição do lançamento “SC” (sem conceito); não o fazendo este lançamento é substituído por REP (reprovado) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016).

Ainda de acordo com o § 2º, do artigo 60 do RAG, o conceito “Tratamento Excepcional” recebido pelos discentes em algumas disciplinas revela que as atividades acadêmicas, conduzidas de forma excepcional, não foram concluídas até o fechamento da turma, período em que o docente fica impossibilitado de quaisquer ajustes nas frequências e conceitos dos discentes vinculados àquela turma (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016).

Interessante registrar ainda que, aproximadamente 50% dos entrevistados manifestaram aspirações por uma melhor divulgação, por parte da UFJF, principalmente dos direitos e deveres dos estudantes submetidos a tais condições.

De modo geral, os estudantes afirmam que seus conhecimentos a respeito do processo foram obtidos, apenas em conversas informais. Fator que é preocupante, pois podem, eventualmente, abarcar informações imprecisas trocadas entre colegas de turma, muitas vezes não referendadas por canais oficiais de divulgação da universidade.

Dentre os entrevistados, 20% deles relataram impactos negativos em seus Índices de Rendimento Acadêmico (IRA). Associados a essa situação, existe uma deficitária divulgação, conforme relatado por alguns discentes, que embora estando em TE, foram reprovados por infrequência em disciplinas nas quais estavam matriculados. Houve também relato de uma discente que, em virtude do desconhecimento de um período máximo equivalente a 10 dias, estipulado pelo RAG, para entrega do laudo médico na secretaria do curso, perdeu o prazo para instauração do processo e, encontrando-se também fora do prazo para trancamento de suas disciplinas, acabou sendo reprovada em todas nas quais estava matriculada. Esta discente relatou ainda que este impacto negativo em seu IRA afetou um processo seletivo para bolsista de monitoria de disciplina onde o IRA era justamente um dos critérios de seleção.

O IRA é a média ponderada das notas obtidas pelo discente em todas as disciplinas cursadas por ele enquanto esteve matriculado em determinado curso da UFJF, cujo peso é a carga horária das disciplinas. Disciplinas nas quais o estudante foi reprovado por infrequência entram no cálculo como se fossem nota zero. Além de geralmente ser usado na UFJF como critério de pontuação em seleções para bolsas de monitoria, treinamento profissional, intercâmbio internacional, ingresso em cursos de mestrado etc., o IRA também é o critério de desempate na avaliação das solicitações de matrícula em disciplina quando há mais interessados do que vagas oferecidas em um determinado semestre (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018).

Portanto, nesse contexto, é imprescindível um esforço coletivo com o propósito de analisar as atividades executadas, no intuito de identificar possíveis falhas e de apresentar estratégias educacionais. De todo modo, é necessário que melhorias na gestão educacional sejam efetuadas a fim de adaptar-se às necessidades dos educandos.

Ao buscar contribuir para o aperfeiçoamento do processo, enquanto profissional, percebo a necessidade de propor mudanças que cooperem para o

desenvolvimento das disciplinas de Graduação ofertadas pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia usufruidores de Regimes de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especial. Como já afirmamos, é importante promover o aprimoramento não somente da dialogicidade das relações, mas também a otimização do controle da gestão do processo, afinal, conforme já defendia Paulo Freire (2000):

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p.33).

Convencido de que a educação deve transformar e libertar o indivíduo, Freire (2000) defendia que o processo educativo deve levar em conta, primordialmente, o conhecimento do educando enquanto indivíduo inserido em um contexto histórico e social, o que legitima a necessidade do atendimento humanístico, quaisquer que sejam as circunstâncias.

Das reflexões apresentadas no presente capítulo resulta a apreensão de que é imprescindível um esforço coletivo no sentido de focar no aprimoramento de ações que busquem contribuir para que o desenvolvimento das disciplinas ofertadas aos educandos se potencialize de forma efetivamente equânime a todos.

3 ANÁLISE DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E REGIME ACADÊMICO ESPECIAL

No capítulo anterior, dissertamos os desafios enfrentados para o desenvolvimento de disciplinas em situações de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial. Para isso, apresentamos a realidade de tal abordagem no curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF.

O propósito deste terceiro capítulo é desenvolver uma reflexão amparada nos referenciais teóricos que sustentam a garantia do direito de todos, sem exceção, à educação e situar a cultura digital no cenário contemporâneo como influenciadora direta de ações e propostas educacionais, sobretudo para a singularidade da presente pesquisa.

A importância da obra do sociólogo argentino Nestor López (2005) como contributo à premência e constância na busca de práticas de equidade educativas norteou a parte introdutória do presente estudo em virtude de sua importância como alerta sobre as necessidades fundamentais dos educandos e sobre a existência de fatores alheios às capacidades individuais destes que limitam injustamente suas possibilidades de aprendizagem e de êxito escolar.

Ademais, outro importante autor que fortemente influenciou a concepção da presente dissertação é José Dias Sobrinho cujo legado prima por enfatizar a educação superior como um bem público, que em suas palavras significa “um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais” (SOBRINHO, 2013, p.109), além de caracterizá-lo como direito imprescindível e insubstituível de todos.

As considerações de Sobrinho são vigorosamente corroboradas pelos estudos de Dilvo Ristoff (2014) e Maria de Fátima C. de Paula (2017) que salientam a necessidade de se fortalecer a gestão universitária na solidificação de ações que busquem continuamente a educação de qualidade com equidade como um instrumental de apoio às políticas de permanência a fim de que ajam, preventivamente, em situações de repetência e evasão.

Por fim, mas não menos importante, temos a influência do filósofo, sociólogo e pesquisador Pierre Lévy (2007) no tocante à premência da adoção da cultura digital nos processos educacionais, formativos e de aprendizagem e à importância

do exercício da corresponsabilidade e da cooperatividade como contributo ao desenvolvimento coletivo, cada vez mais impulsionado por tecnologias contemporâneas. Para Lévy (2007), a existência do virtual potencializa a inteligência coletiva e possibilita o desenvolvimento da cultura digital. Os ideais de Lévy (2007), e de outros pesquisadores desta mesma linha, como Bruno e Couto (2019), impactam a construção do plano de ação educacional.

Destacaremos, ao longo deste capítulo, a essencialidade de práticas educacionais que propiciem a ininterruptão do desenvolvimento das disciplinas ofertadas sob circunstâncias de TE ou RE, como o regime domiciliar, na continuidade do processo de desenvolvimento destes educandos, além de apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa e a análise dos resultados da aplicação de um novo questionário.

Para este fim, iniciaremos com a seção 3.1, intitulada A legislação e as determinações que garantem o direito de todos à educação, que salienta que o direito universal à educação é garantido por leis que visam o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, elencando tais legislações, além de apresentar a importância do regime de exercícios domiciliares como garantia da continuidade do processo de desenvolvimento de tais discentes, sem o qual haveria uma lacuna no processo educativo destes.

Na seção seguinte, 3.2, denominada Metodologia e instrumentos de pesquisa, apresentaremos em termos teóricos a metodologia utilizada no presente trabalho, bem como os instrumentos de pesquisa selecionados para o desenvolvimento do estudo. Além disso, traremos a justificativa para a escolha desses instrumentos, com apresentação do referencial teórico que subsidia o uso destes e da metodologia empregada.

Na sequência, detalharemos na seção 3.3, última deste capítulo, nomeada Análise e Integração dos Dados produzidos a partir dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, o conjunto de informações produzidas, bem como a realização da análise e integração dos resultados obtidos.

3.1 A LEGISLAÇÃO E AS DETERMINAÇÕES QUE GARANTEM O DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, insere a educação no rol dos direitos sociais, apresentando-a como bem público, imprescindível e insubstituível, direito de todos e dever do Estado e da família. Assim dispõe o artigo 205 do referido documento:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Sobrinho (2013, p. 109) define bem público como um “imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais” e educação como “bem público e direito social com a finalidade essencial de formar sujeitos e, por consequência, aprofundar a cidadania e a democratização da sociedade.” Sobrinho (2013, p. 115) considera que o artigo 205 da Constituição Federal estabelece que “o Estado, com a colaboração da sociedade, tem o dever inescapável de prover a educação de qualidade para todos”.

Sob esse ponto de vista do direito à educação como contributo ao exercício da cidadania, Tomasevski (2006) considera:

Quando o direito à educação é garantido, opera como um multiplicador, fortalecendo o exercício de todos os direitos e de todas as liberdades individuais. Quando o direito à educação é negado, priva as pessoas de muitos (senão de todos) direitos e liberdades. (TOMASEVSKI, 2006, p. 71).

Ademais, o inciso I do artigo 206 da Constituição Federal elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O inciso V do artigo 208 da referida legislação acrescenta que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] [...] V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1988).

Por conseguinte, as instituições de ensino têm a obrigação de zelar pelo compromisso com o fortalecimento da democracia e elas mesmas devem exercitar, em seus cotidianos, conteúdos e práticas de vida democrática. A Educação

democrática, segundo Sobrinho (2013, p. 115), implica “a expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos”.

Todavia, embora a referida Constituição esteja completando 30 anos de promulgada, ainda perdura uma dívida social do Brasil para com sua população, especialmente para com a historicamente marginalizada. Pochmann e Ferreira (2016) afirmam que é obrigação do Estado interferir no campo das desigualdades sociais e no terreno das hierarquias sociais como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas e ressaltam que, no que concerne à fração desta dívida correspondente ao campo educacional, são milhões de jovens fora da escola, ou incluídos na escola, mas excluídos dos seus benefícios.

Neste sentido, muitas políticas públicas têm se voltado, sobretudo nas últimas duas décadas, à propagação do acesso à educação, por meio das políticas de inclusão, com o intuito de promover a democratização, especialmente em relação ao acesso ao ensino superior e, portanto, uma reversão, ao menos em parte, deste quadro. Dentre estas políticas inclusivas destacam-se além do PNAES e do REUNI, apresentados na seção 2.1 do presente trabalho, também a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que reserva cotas a estudantes provenientes de escola pública nas universidades federais e priorizam os discentes de baixa renda e o recorte étnico-racial.

É importante reconhecer que a política de cotas, sobretudo na democratização do acesso ao ensino superior, se revela fundamental na geração de oportunidades iguais a discentes com necessidades diferentes e ainda contribui para a promoção da inclusão social por intermédio da educação, uma vez que critérios de seleção baseados apenas em meritocracia tendem a perpetuar as desigualdades sociais pré-existentes.

Especialmente em relação à educação superior, Sobrinho (2013) reflete sobre a necessidade de uma responsabilidade coletiva na construção de avanços no campo educacional não apenas quantitativa, mas, sobretudo qualitativamente. Em suas palavras:

De modo especial, importa examinar os limites e impactos da inclusão na educação superior de grupos tradicionalmente excluídos, em razão das escassas possibilidades de escolha de cursos de alto valor social e econômico, assim como as condições de permanência e de conclusão com qualidade e boas perspectivas de empregos. A inclusão desses grupos sociais vem acompanhada de sentimentos de ganhos e perdas. Cumpre

uma essencial função social de incluir contingentes de indivíduos tradicionalmente excluídos, mas também pode estar contaminada por um fenômeno que pode ser chamado de “exclusão por dentro” do sistema educativo. Algumas das principais conclusões deste texto consistem em afirmar que a democratização da educação superior deve fazer parte da democratização da sociedade e da promoção da justiça social; não se restringe à ampliação do acesso, mas tem a ver com qualidade, pertinência e relevância social; além disso, a melhora da qualidade da educação superior está vinculada à ampliação e à elevação qualitativa de todo o sistema educativo e, mais amplamente, de transformações estruturais da sociedade. Portanto, é de responsabilidade coletiva. (SOBRINHO, 2013, p.107).

O artigo 214 da Constituição Federal expressa ainda que “as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988), de onde se depreende que, não obstante as inúmeras circunstâncias que impossibilitam o discente de participar do processo educativo formal, sempre deve haver a promoção de uma ação pedagógica que garanta seu direito à educação.

Nesta perspectiva, no decorrer de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. A referida lei regulamenta os sistemas educacionais público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior.

O parágrafo 5 do artigo quinto da LDBN veio corroborar com a garantia do direito de todos à educação ao afirmar que “para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público, criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 1996).

Ainda no parágrafo 2 do artigo 58, a LDBN explicita que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Tais ratificações representam um considerável ganho para a consolidação da universalidade do direito à educação, pois o processo de inclusão educacional de indivíduos que demandam atendimento especial, seja temporária ou permanentemente, demanda a adoção de medidas eficazes que apoiem individual e eficientemente os processos de ensino e de aprendizagem em ambientes distintos dos espaços escolares.

Estas medidas colaboram para otimizar o pleno desenvolvimento de discentes ausentes dos espaços delimitados pelas paredes das salas de aula, e garantem aos

mesmos a continuidade de seus estudos. Dessa forma, contribuem para constituir oportunidades reais de exercício da cidadania.

Nisto consiste o processo inclusivo educacional, ou seja, na ideia de todas as pessoas terem acesso, de modo equânime, ao sistema de ensino, o que demanda um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação.

A fim de legitimar o foco neste processo, na Conferência Nacional de Educação - CONAE, ocorrida em 2010, iniciou-se um amplo processo de debates relacionados ao cenário educacional que culminaram com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e deu outras providências.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26 de junho de 2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal, e configura-se como um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional. O referido plano estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação e prevê que municípios e unidades da federação tenham seus planos de Educação aprovados em consonância com ele. De acordo com o *website* oficial do PNE, o Plano Nacional de Educação:

[...] determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. (BRASIL, 2018).

O PNE possui natureza decenal, dessa forma, este vigorará até 2024. Por força constitucional, configura-se como um plano de Estado e não de governo, embora caiba salientar que tal plano tem sido negativamente impactado por medidas do atual governo, como a Emenda Constitucional EC 95/2016, que impõe um teto de gastos a orçamentos sociais, dentre os quais a educação, por 20 (vinte) longos anos.

Uma das mais importantes metas do PNE é a meta 12 que prevê expandir o acesso ao Ensino Superior como um grande desafio para aumentar a escolaridade média da população, além de promover a interiorização das instituições, aumentar o número de vagas e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas.

Dentre as estratégias da meta 12 está a 12.3 que prevê, entre outros, elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento). Destacam-se também as estratégias 12.5, no fomento à diversidade, e 12.9, nas ações afirmativas, com políticas de inclusão que visam combater o déficit de oportunidades que, historicamente, alguns grupos sociais enfrentam no país.

Contudo, conforme afirma Paula (2017, p. 302), “o incremento das políticas de acesso e de assistência estudantil, com aumento de vagas e ingressantes, não tem sido acompanhado da permanência dos estudantes no sistema”. De acordo com a autora, em muitos casos o discurso de democratização não é efetivo, pois os estudantes adentram ao ensino superior, mas diante da ausência de condições materiais, pedagógicas, de acolhimento de suas necessidades individuais e de outras naturezas, que atendam às suas especificidades, não concluem a formação. Estas considerações ratificam a proposta do presente trabalho no sentido de que ambas conduzem à premência do olhar acolhedor a necessidades educacionais tão singulares.

Paula (2017) salienta que a construção da concepção de democratização de educação superior precisa estar alicerçada sobre quatro dimensões: acesso/ingresso, permanência/conclusão, formação com qualidade e inclusão das camadas subalternizadas socialmente na educação superior.

Os estudos de Paula (2017) enfatizam ainda pesquisas que indicam como impactantes nos índices de evasão dos cursos de graduação o papel do professor universitário e a percepção de não pertencimento dos estudantes em relação ao ambiente universitário. A autora (ibidem) questiona se as políticas de inclusão que têm sido implementadas pelas instituições de educação superior, em especial as universidades federais, têm acolhido estes novos estudantes de forma satisfatória, do ponto de vista material, acadêmico, pedagógico, das relações humanas e existenciais. Nesse sentido, segundo Provin (2013):

Entender a inclusão como um conceito mais amplo, que considera diferentes grupos de sujeitos e no qual as diferenças têm espaços para falar de si, pode ser uma possibilidade de olhar de outra forma para os processos e práticas de in/exclusão que ocorrem na Contemporaneidade [...] O processo de in/exclusão não se dá apenas pelo fato de os sujeitos não estarem no mesmo espaço que outros, mas por estarem no mesmo espaço e, por vezes, não serem considerados como alguém que faz parte dele. (PROVIN, 2013, p. 100).

Lévy (1994) corrobora com as considerações de Paula (2017) sobre a essencialidade das políticas inclusivas promoverem este sentimento de acolhimento e de percepção, por parte de seus sujeitos, de pertencimento a um coletivo:

Pela hospitalidade aquele que é separado, diferente, estranho é acolhido, integrado, incluído em uma comunidade. A hospitalidade consiste em atar o indivíduo a um coletivo. Contrapõe-se inteiramente ao ato de exclusão. O justo inclui, “insere”, reconstitui o tecido social. Em uma sociedade de justos, e segundo a forma da reciprocidade cada um trabalha para incluir os outros. Em um mundo onde tudo se move, onde todos são levados a mudar, a hospitalidade, moral dos nômades e migrantes, torna-se moral por excelência. (LÉVY, 1994, p. 37).

De uma busca por abordagens educacionais que propiciem inclusão e equidade nasceu o Regime de Exercícios Domiciliares. Tal regime configura-se como uma prática excepcional que objetiva ofertar aos estudantes regulares que estejam impossibilitados de comparecimento às aulas, condições especiais de acompanhamento e participação em atividades pedagógicas.

Estudos de André e Menezes (2017) concebem o regime de exercícios domiciliares como um conjunto de ações específicas e eficazes voltadas à inclusão e ao direito à educação para todos, sobretudo no que se refere à promoção da equidade na diferença, à dignidade e ao desenvolvimento integral dos discentes impedidos por razões diversas de frequentar o sistema regular de ensino.

Léchiw (2011) considera que a escola, enquanto democratizadora do acesso à educação tem como dever primeiro, prover meios de mediar a informação e o processo de construção do conhecimento e esclarece que:

Ao longo da vida discente, podem ocorrer eventuais percalços que impeçam o aluno de frequentar a sala de aula, no entanto se estiver o aluno em condições de aprendizagem, este tem o direito assegurado por Lei de continuar seus estudos através de trabalhos domiciliares. Em contrapartida a escola deverá estar amparada com instrumentos legais, normas e planejamentos específicos que possibilitem na prática um processo pleno de aprendizagem, mesmo nestas condições excepcionais. (LÉCHIW, 2011, p. 7).

Esse tipo de assistência atua como elemento assegurador das conexões existentes entre o momento em que o educando se vê obrigado a se afastar de suas atividades curriculares cotidianas e o momento de sua almejada reinserção em suas práticas educacionais regulares. Além da importância do referido suporte ao desenvolvimento integral do sujeito, é premente destacar ainda a garantia de seus direitos enquanto cidadãos e a relevância da postura humanística em relações desta natureza.

Ademais, tem ganhado destaque no cenário educacional atual, em virtude de um maior número de discussões entre os profissionais deste meio e também de algumas políticas públicas em vigor, a necessidade do respeito às demandas educacionais especializadas, ainda que transitórias, de determinados discentes para consolidação da garantia de seus direitos à educação. Em relação ao direito garantido constitucionalmente, André e Menezes (2017) consideram que:

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos, fazem-se necessárias diferentes intervenções pedagógicas que auxiliem o estudante a participar do processo educacional independentemente da situação, circunstância ou estado em que este se encontra. (ANDRÉ; MENEZES, 2017, p.544).

Ao contemplar as necessidades educacionais específicas de seu alunado, a valorização da diversidade social e o respeito às individualidades dos sujeitos, o atendimento especializado atende os preceitos de uma educação inclusiva, que prima por abranger todos, sem exceção. Sobre a necessidade de a busca pela educação inclusiva ser uma constante, Sobrinho (2013) destaca que:

A exclusão escolar é uma das formas mais perversas de injustiça, pois priva os indivíduos e, por extensão, a sociedade dos fundamentos e ferramentas cognitivos, axiológicos e práticos essenciais para a edificação de uma vida digna e construtiva. (SOBRINHO, 2013, p. 116).

Segundo Brandão (2011), o regime de exercícios domiciliares apresenta-se como fundamental, uma vez que oportuniza ao estudante a participação em um sistema de ensino estruturado e contribui com os processos de desenvolvimento e aprendizagem. A referida autora destaca a importância do educador na manutenção deste vínculo com a realidade fora do ambiente familiar:

O professor torna-se o mediador em vários aspectos, pois, além de assegurar o desenvolvimento intelectual, auxilia na apropriação dos

conteúdos das disciplinas da série à qual o aluno pertence, contribui para minimizar o estresse causado por situações de doenças e oferece oportunidades educacionais planejadas para que o educando ocupe seu tempo com atividades semelhantes às realizadas por seus colegas de turma em sala de aula e pode, até mesmo, favorecer a redução no período de recuperação da saúde em virtude dos efeitos secundários benéficos que geram repercussões emocionais positivas. (BRANDÃO, 2011, p. 259).

No que concerne à importância do papel do educador, Léchiw (2011) corrobora com a percepção de Brandão (2011) e agrega que:

Cabe ao professor mobilizar o educando para que possam superar a fase que enfrenta, através de estratégias bem pensadas e elaboradas, resgatar esse aluno, não permitir sua estagnação frente às dificuldades, são as metas perseguidas pela escola nesse espaço de tempo. (LÉCHIW, 2011, p.11).

E ainda,

Atender estes jovens em tal situação requer uma dinâmica adequada. Todo planejamento dessas ações deve estar pautado nas necessidades imediatas desses jovens, conhecendo seus problemas e focando no êxito da sua vida escolar. Assim, os trabalhos domiciliares devem proporcionar ao aluno ser capaz de adaptação ao processo, construindo significativamente o seu aprendizado. (Ibidem, p.13).

Tais considerações convergem para o entendimento da indispensabilidade de um planejamento educacional apoiado em uma concepção de currículo flexível e/ou adaptado, que possa resultar na organização e concretização de ações pedagógicas que visem à regularidade e ao aprendizado dos conteúdos trabalhados, à igualdade de condições para aquisição de conhecimentos e ao preparo do discente para reintegração em seu ambiente escolar. Em relação à necessidade de reintegração, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), elaborou em 2002 o documento intitulado “Classe hospitalar e atendimento domiciliar: estratégias e orientações” que prevê a possibilidade do atendimento domiciliar a estudantes que estiverem em afastamento. André e Menezes (2017) esclarecem, a respeito do referido documento que:

No que se refere à reintegração do aluno que esteve afastado por um longo ou curto espaço de tempo da rede regular de ensino, é interessante ressaltar que o atendimento pedagógico domiciliar minimiza os problemas e/ou dificuldades para ambas as partes, relacionados ao desenvolvimento escolar constantemente observado durante o tempo em que o estudante se ausentou do convívio da escola. (ANDRÉ; MENEZES, 2017, p.546).

Em função da especificidade da atuação pedagógica em ambientes não escolares, a política do referido documento estabelece que os docentes que conduzem e estimulam a aprendizagem em processos desta natureza, ou seja, em ambientes fora da instituição escolar, demandam estar capacitados para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares.

Ressalta-se que, nestas conjunturas, as adequações dos processos educacionais não podem se limitar a uma simples transferência de ambiente ou a meras adaptações pedagógicas. Na busca incessante por vencer os desafios evidentemente impostos por demandas tão diversas e complexas, o planejamento configura-se como um instrumento essencial.

No que concerne ao planejamento educacional voltado aos discentes que possuem demandas específicas, Gaspar e Roldão (2008) salientam a necessidade de se respeitar o processo particular de aprendizado de cada sujeito:

Diferenciar implica considerar a singularidade dos processos de aprendizagem de cada aluno, diferenciando as várias dimensões que nas suas múltiplas pertenças se jogam, no sentido de otimizar a sua apropriação das aprendizagens curriculares pretendidas. (GASPAR; ROLDÃO, 2008, p. 132-133).

Pesquisas de Rocha e Avila (2015) revalidam as considerações de Gaspar e Roldão (2008) e aditam que é importante o conhecimento das especificidades apresentadas por esses educandos, para que seus processos de aprendizagem possam ser de fato beneficiados, bem como consideram ser importante compreender como é possível intervir e estimulá-los adequadamente.

A atenta escuta das especificidades desses estudantes é condição fundamental, segundo Lévy (1994), para o estabelecimento de um diálogo frutífero:

A necessária escuta do outro não pode se reduzir à construção de um saber a seu respeito, à mera e simples captação de sua especialidade ou das informações que ele detém. O aprendizado, no sentido amplo, é também um encontro da incompreensibilidade, da irreduzibilidade do mundo do outro, que funda o respeito que tenho por ele. (LÉVY, 1994, p. 28).

Os estudos de Brandão (2011) enfatizam ainda que o diálogo profícuo entre educadores e educandos submetidos a tais circunstâncias é importante, pois revela

a necessidade de estabelecer relações humanísticas que promovam a compreensão da realidade dos discentes. Estas ações são benéficas para ambos os estudantes, pois, conforme a autora, no âmbito da subjetividade do discente ausente dos espaços escolares há um componente especial de melhora pelo fato de concretizar sua presença no grupo, de pertencer e ser aceito.

Lançar um olhar de respeito à individualidade da vivência de cada discente configura-se como uma condição *sine qua non* para a construção de uma universidade acolhedora e propagadora de práticas inclusivas e equitativas que propiciem a manutenção destes educandos em um espaço ao qual eles possam realmente se sentir pertencentes.

Ademais, em meio a tão rica pluralidade de perfis de seu alunado, é sensato que as instituições de ensino conduzam suas práticas educacionais de forma mais flexível acompanhadas de essências democrática e humanística. Sobre a necessidade de se colocar em prática essa sensatez, Pochmann e Ferreira (2016) acrescentam que:

As diferentes condições entre os indivíduos não devem ser definitivas. Somente a igualdade em direitos é definitiva e o objetivo de uma sociedade justa é dar a possibilidade, a cada um, de escolhas e de encontros com o novo. (POCHMANN; FERREIRA, 2016, p. 1245).

Ainda a respeito da necessidade do desenvolvimento de relações humanas na dinâmica pedagógica Lévy (1994, p.32) considera a importância da engenharia do laço social no sentido “de suscitar coletivos inteligentes e valorizar ao máximo a diversidade das qualidades humanas” e ressalta a importância da criação e manutenção dos laços sociais em uma época tão carecedora desta perspectiva:

A questão da construção ou reconstrução do laço social é especialmente sensível ao momento em que grupos humanos implodem, cancerizam-se, perdem seus pontos de referência e veem suas identidades se desagregar. (LÉVY, 1994, p. 26).

Ademais, Brandão (2011) ressalta, em seus estudos, a alegria expressa por colegas de turma em poderem ajudar o colega ausente, ao emprestarem prontamente cadernos e materiais (trabalhos e atividades diversas), o que corrobora com a perspectiva de que é dever de todos os envolvidos nestes processos educativos, e não apenas dos profissionais da educação, se pautar em uma postura humanitária. Este olhar humanitário deve alcançar todos os envolvidos para que

atuem como coadjuvantes incentivando a otimização deste processo educativo e da reintegração do educando fisicamente ausente.

Mais do que isso, a visão reforçada e refinada de Lévy (1994, p. 80) destaca que “a única via para a democracia passa por um longo aprendizado coletivo do direito, da autonomia, da reciprocidade e da responsabilidade”.

Dessa forma, o atendimento educacional domiciliar procura atender a singularidade do discente impossibilitado de comparecer aos espaços físicos delimitados pelas paredes de uma sala de aula e lhe possibilita condições para ressignificar sua vida graças ao diálogo e à escuta atenta e sensível de todos os coadjuvantes desses processos que colaboram para o resgate de sua subjetividade, sua autoestima, seu bem estar e por vezes, até mesmo, melhora da sua saúde.

Tal acolhida é fundamental, pois conforme afirma Brandão (2011), o contexto da educação escolar se apresenta como um espaço gerador de oportunidades imprescindíveis, com sua função mediadora nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento dos educandos. Quando o estudante não pode frequentar as aulas, suas oportunidades são radicalmente reduzidas e sua situação pode agravar-se à medida que se distancia do convívio com seus pares.

Sob essa ótica do pensamento inclusivo, nesta seção apresentamos as principais legislações e determinações que regulamentam a necessidade do compromisso educacional de efetivar o processo de democratização do ensino, amparadas em obras de autores que enfatizam a necessidade de se conceber a equidade como uma ampliação da igualdade em suas múltiplas dimensões. Os autores selecionados para constituir o referencial teórico deste estudo corroboram da concepção de que a educação deve ser entendida como bem público e direito imprescindível e insubstituível de todos e a cooperação como contributo ao exercício do desenvolvimento coletivo.

Nesse sentido, a presente seção pretendeu contribuir para o entendimento de que a legislação brasileira tem buscado avanços no sentido de se garantir o direito à participação no processo educativo a discentes que, transitória ou permanentemente, demandem um atendimento educacional especializado.

Todavia, apenas um olhar centrado na igualdade de oportunidades é insuficiente. É preciso lapidar a ideia de igualdade no sentido de uma evolução para

a de equidade, a fim de que haja, de fato, garantia de isonomia no exercício do direito à educação.

Sobre esse aspecto, Bolívar (2005) afirma que não basta assegurar uma igualdade de acesso, mas também igualdade de oportunidades, como as de permanência em instituições de ensino até uma exitosa conclusão, ainda que esta requeira uma desigualdade de tratamentos. Trata-se assim de uma distribuição desigual dos meios, de modo a favorecer os mais desfavorecidos, colocando de modo premente a questão da justiça social.

Ao considerarmos que os discentes que carecem de Regime Acadêmico Especial ou de Tratamento Excepcional estão submetidos, ainda que temporariamente, a situações que demandam um atendimento educacional especializado, alertamos para a necessidade, garantida por lei, de uma abordagem educacional específica para que o desenvolvimento das disciplinas ofertadas a estes ocorra de forma a realmente propiciar equidade.

Destarte, é pertinente considerar no cenário contemporâneo a emergência da cultura digital como um aliado educacional em potencial, especialmente nas demandadas abordagens específicas citadas no parágrafo anterior, tendo em vista que diversas são as possibilidades educativas advindas a partir dela. Bruno e Couto (2019) ponderam que:

Cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar etc. (BRUNO; COUTO, 2019, p. 109-110).

E ainda:

Se a cultura se faz também por meio de movimentos sociais, podemos ponderar acerca dos fenômenos advindos da incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas sociedades e na vida dos sujeitos sociais. As TIC, especialmente as digitais e em rede, criaram formas diversas de acesso, produção e socialização da informação e também múltiplas possibilidades de comunicação e de relações sociais, reduzindo distâncias, redimensionando as relações espaço-temporais e criando formas totalmente adversas de intercâmbio de ideias, de pessoas e de produtos. Promoveram, ainda, outras formas de pensar e de conhecer por meio da virtualidade. (Ibidem, p. 99-100).

As novas formas de pensamento e conhecimento oportunizadas pela cultura digital abrem novos caminhos para processos de ensino e de aprendizagem mais dinâmicos, dialógicos e, conseqüentemente, mais profícuos.

Importa enfatizar que, desde o início da presente pesquisa, vários documentos foram consultados, materiais estes tanto impressos quanto *online*. Todavia ao se pesquisar sobre atendimento educacional especializado no ensino superior encontra-se uma predominância, quase exclusividade, de produções relacionadas a estudos de experiências com atendimentos educacionais voltados a indivíduos portadores de necessidades especiais. São, em geral, produções que destacam a premência de se avançar na oferta, no acesso e na permanência destes estudantes, direcionando esforços com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional destes sujeitos.

Ademais, vasta literatura há disponível sobre atendimento pedagógico especializado, sobretudo nas modalidades domiciliar e hospitalar, em relação à educação básica, o que infelizmente não acontece na educação superior. Em relação a estas modalidades, no âmbito do ensino superior, em termos quantitativos existem poucas produções, o que corrobora com a necessidade de se impulsionar pesquisas como a que se encontra em curso. Para além das dificuldades em localizar estudos sobre a temática em questão, cabe ressaltar que se soma aos obstáculos, uma ausência de estudos específicos com foco na UFJF.

3.2 – METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Prodanov e Freitas (2013) salientam que a etimologia da palavra metodologia se origina do grego: ‘meta’ que equivale a ‘ao largo’; ‘odos’ que equivale a ‘caminho’ e ‘logos’ que equivale a ‘discurso, estudo’ e compreendem-na como:

[...] uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14).

No âmbito da presente pesquisa, o conceito de metodologia é concebido como a aplicação de procedimentos e técnicas que carecem ser observados como

ferramentas para construção do conhecimento, com o objetivo de comprovar sua validade e, principalmente, sua utilidade.

Importa salientar que as vias que conduzem à edificação do saber são permeadas por questionamentos que operam baseados não somente no senso comum, na sabedoria ou na ideologia, mas, sobretudo, também na lógica, na sistemática, na coerência e na argumentação. Neste sentido, Prodanov e Freitas (2013, p.16) esclarecem que “questionar, entretanto, não é apenas resmungar contra, falar mal, desvalorizar, mas articular discurso com consistência lógica e capaz de convencer”.

Ademais, segundo Lakatos e Marconi (2007) o senso comum não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e, especialmente, os instrumentos do “conhecer”.

No trabalho de natureza científica deve haver todo um cuidado com a escolha dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados a fim de que os mesmos cooperem o máximo possível para a melhor realização do estudo.

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso com enfoque na realização de análises qualitativas. Por abordar uma temática pouco explorada, utiliza como instrumentos tanto a pesquisa bibliográfica sustentada em obras que analisam as principais teorias relacionadas ao tema em questão, como também uma ótica investigativa, alicerçada na aplicação de questionários e na realização de entrevistas com roteiros semiestruturados. De modo sucinto, podemos esclarecer que roteiro semiestruturado é uma proposta de roteiro elaborado previamente para atender uma proposta de investigação científica. Esse planejamento é importante para que possamos traçar os objetivos das questões propostas de acordo com o problema investigado.

Importa esclarecer que o método de abordagem investigativa estudo de caso apresenta um campo de trabalho específico, delimitado e de contornos definidos. Lüdke e André (1986) consideram que as características essenciais do estudo de caso são:

- a) busca de descoberta, mesmo que o pesquisador parta de pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados;

- b) os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, quer dizer, para melhor compreender a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas;
- c) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema;
- d) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação, sejam elas observações em situações de aula, por exemplo, se o estudo é feito numa escola, ou de reuniões, de merenda, de entrada e de saída das crianças, entrevistas a pais, alunos, técnicos, administradores, etc;
- e) os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas;
- f) os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- g) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44-45).

Em relação à pesquisa de abordagem qualitativa, diferentemente da pesquisa de abordagem quantitativa, não há um foco na representatividade numérica, mas, sim, um aprofundamento da compreensão da dinâmica das relações sociais. Minayo (2001) pondera que a pesquisa de natureza qualitativa considera todo o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa, também chamada às vezes de pesquisa naturalística, possui cinco características básicas que a destaca das pesquisas de outras naturezas. São elas:

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44).

A opção pela utilização desta abordagem metodológica parte do princípio de que ela permite uma melhor análise e sistematização de evidências distintas, de forma organizada e fidedigna a estudos já realizados em contextos similares.

A bibliografia que alicerça o corrente estudo tem sido apresentada ao longo da dissertação, especialmente na seção 3.1, do presente capítulo. Estudos de Lima

e Miotto (2007), sobre o uso da pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico:

Postulam que trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, o que exige vigilância epistemológica. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 37).

Além disso, as mesmas autoras (ibidem) reafirmam a importância da adoção da pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico no sentido de se produzir conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações a fim de servirem como ponto de partida para outras pesquisas.

Ademais, além da pesquisa bibliográfica, na corrente investigação, questionários e entrevistas semiestruturadas são utilizados como instrumentos exploratórios, pois a partir do uso deles, informações relevantes são extraídas e analisadas por meio de alguma ferramenta a fim de serem consolidadas então, por meio da publicação da pesquisa. É importante ressaltar que a realização das entrevistas como instrumento de pesquisa se faz necessária em razão da possibilidade de se extrair experiências de sujeitos protagonistas da investigação.

Os questionários se configuram como um conjunto de perguntas formuladas com a finalidade de se obter informações a respeito da temática pesquisada. As perguntas que compõem o questionário, em função de sua formulação, podem ser classificadas em fechadas ou abertas. As perguntas abertas admitem retornos diversos dos pesquisados, o que concede liberdade durante o processo de resposta. Já nas perguntas fechadas, o pesquisador define as opções que podem ser apontadas pelo pesquisado a fim de que o mesmo escolha a(s) que melhor se ajuste(m).

Pela consideração da prudência necessária de certificação de que as possibilidades de respostas oferecidas às perguntas fechadas elaboradas permitam que o pesquisado expresse suas considerações da maneira mais adequada possível foi adicionada como possibilidade de respostas às perguntas desta natureza dos questionários formulados a opção "Outros" a fim de permitir que o pesquisado personalize sua resposta, caso considere que nenhuma das demais representa sua opinião.

A respeito das vantagens apresentadas pelos questionários sobre os demais métodos de produção de dados, Gil (1999) cita:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige treinamento dos pesquisadores;
- c) garante anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-129).

O instrumento exploratório questionário foi utilizado em duas fases distintas da presente pesquisa. Na primeira fase, compreendida entre 03 e 27 de abril de 2018, um primeiro modelo de questionário foi aplicado com a finalidade de obtenção de um panorama introdutório sobre a investigação em curso. O público alvo foi composto por discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF que já haviam usufruído ou se encontravam em decurso de usufruto de tais tratamentos e seu envio se deu por *e-mail*. As 15 respostas obtidas foram fundamentais para que pudéssemos trilhar nossos primeiros passos.

Já em 01 de novembro de 2018 iniciou-se a segunda fase de aplicação desta ferramenta composta de perguntas mais elaboradas e subdividida em dois modelos diferentes: um destinado aos discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia que já haviam usufruído ou se encontravam em decurso de usufruto de RE e/ou TE e outro aos que nunca havia usufruído de tais tratamentos. Esta segunda aplicação também transcorreu por *e-mail* e em 16 de novembro de 2018 houve um reforço ao convite para participação na pesquisa por meio de um segundo envio destas mensagens eletrônicas.

O propósito da aplicação de questionários nesta segunda fase foi a obtenção de informações relevantes por parte dos discentes a respeito da investigação em curso a fim de que a análise das mesmas pudesse nortear a construção do PAE.

Tais mensagens foram compostas de uma breve apresentação da pesquisadora, seguidas de uma introdução esclarecedora dos propósitos da pesquisa e da importância de se contribuir respondendo às perguntas contidas neste imprescindível instrumento de produção apenas de dados e não de informações pessoais, uma vez garantida a preservação do sigilo da identificação do pesquisado.

A mensagem enviada disponibilizava ainda uma conceituação dos regimes de tratamento excepcional e acadêmico especial, baseada no RAG da UFJF, e dois *links* para os dois questionários distintos.

O questionário, disponibilizado via *google forms*, para quem nunca usufruiu destes tratamentos especiais consta como apêndice II e o para quem já usufruiu consta como apêndice III do presente trabalho.

A Tabela 2, apresentada a seguir, sintetiza o registro do período de aplicação dos questionários enviados por *e-mail* e o quantitativo de retornos obtidos separados por perfil de questionário respondido: quem já usufruiu de Tratamento Excepcional e/ou Regime Acadêmico Especial e quem nunca usufruiu destes tratamentos especiais, referentes à segunda fase da pesquisa.

Tabela 2 - Síntese do registro das datas dos envios dos questionários por e-mail e do quantitativo de retornos obtidos separados por perfil de questionário respondido

Período de aplicação dos Questionários	Quantitativo de Retornos	
	Discentes que nunca usufruíram de Tratamento Especial	Discentes que já usufruíram de Tratamento Especial
De 01 a 15/11/2018	13	13
De 16 a 30/11/2018	18	7
Total de questionários respondidos	31	20

Fonte: ELABORADA PELA AUTORA, 2018

Fundamentada em uma preocupação com um diálogo profícuo com o perfil de estudantes presente nas instituições de ensino superior, constantemente conectados ao aligeirado desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação, optou-se por utilizar como instrumento de pesquisa questionários *online*. O emprego de questionários desta natureza propicia também formas mais rápidas e objetivas de obtenção, organização e processamento dos dados da pesquisa.

Ademais, existem outras vantagens na aplicação de questionários *online* sobre os aplicados em papel impresso, levados a campo e devidamente preenchidos pelos sujeitos da pesquisa. Estes últimos, após concluída a etapa de aplicação, ainda necessitam passar pela etapa de lançamento dos dados em planilhas

eletrônicas ou em softwares específicos para análise estatística e validação das informações.

Cabe considerar ainda que a aplicação *online* mostra-se bem menos dispendiosa, pois inexistente impressão em papel. Ademais, questionários impressos podem ser perdidos, dados podem ser digitados incorretamente ou informações importantes podem desaparecer em suas transposições para planilhas eletrônicas ou softwares específicos em virtude de serem alimentados manualmente.

Ponderadas tais considerações, elegeu-se a ferramenta *Google Forms*, um dos componentes da plataforma *Google Docs*, para disponibilização, obtenção, armazenamento e análise das informações provenientes dos questionários aplicados na presente pesquisa. Sobre a ferramenta *Google Docs* e seu grande potencial ao se aliar à educação em abordagens do tipo ensino com pesquisa, Silva *et al.* (2012) consideram que:

Podemos defini-la atualmente como o conjunto de serviços online capazes de processar textos, planilhas, apresentações, desenhos e formulários de forma colaborativa e gratuita, isto é, vários usuários podem estar participando ativamente do processo de criação e edição de tais documentos. Essa ferramenta, através de seu serviço formulário possibilita ao investigador formas inovadoras de elaboração, disponibilização e avaliação de questionários. (SILVA *et al.*, 2012, p. 5).

O *Google Forms* é um serviço gratuito para criação de formulários *online*. Basta apenas que seu usuário tenha uma conta no Google, empresa multinacional de serviços *online* e software dos Estados Unidos que hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet.

As perguntas formuladas para composição do questionário são digitadas diretamente no *Google Forms* e ficam disponíveis *online* já que o formulário é salvo em um servidor virtual da própria empresa Google.

Concluída a etapa de digitação do questionário, é gerado um *link*⁵. Tal *link* é gerado automaticamente pela própria ferramenta e pode ser enviado para o público alvo de diversas maneiras, como *e-mail*, SMS (sigla de Short Message Service, que em português significa Serviço de Mensagens Curtas), redes sociais, dentre outras.

Ademais, ao optar-se pelo *Google Forms*, tem-se ainda a facilidade de salvar as respostas em uma planilha própria da plataforma, semelhante à do *software*

⁵ O link gerado pode ser do tipo URL longa, como: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScwjWS23B2YfEPJ22PToweRPRIBYtQI9k3KH8bxhtQIIVhug/viewform?usp=sf_link, ou URL curta, como: <https://goo.gl/forms/Wq7QyICX17H6RyOE2>

Microsoft Office Excel, o que não exclui a possibilidade de exportação dos dados da planilha para um editor mais robusto.

Esta planilha disponibilizada pela própria plataforma permite o acompanhamento das respostas dadas ao questionário em tempo real e também o armazenamento destes dados na nuvem. Este fato propicia algumas facilidades consideráveis como fácil acesso, integração e compartilhamento dos dados, backup seguro e redução de custos. Silva *et al.* (2012) salientam ainda uma outra grande vantagem do *Google Forms*:

É possível ainda convidar pessoas específicas para que tenham acesso a essa planilha, ou seja, indivíduos com a devida permissão poderão observar as respostas e a qualquer momento há a possibilidade de realizar algum tipo de edição, seja removendo ou acrescentando algum item no formulário. Tudo de forma ágil e simples através de algum equipamento conectado à internet. (SILVA *et al.*, 2012, p. 8).

Cabe considerar que, para que o público alvo consiga acessar e responder o questionário é necessário que esteja de posse de algum dispositivo com acesso à *internet*. Esta pode ser considerada uma limitação da solução escolhida. Todavia, seu impacto não é desestimulante ao uso desta ferramenta, uma vez que são crescentes tanto o número de pessoas, principalmente os universitários, com acesso à internet quanto a preocupação das empresas que proveem este tipo de serviço com a qualidade do mesmo.

Além dos questionários, foram utilizadas também como instrumentos exploratórios desta abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas, ou seja, entrevistas que apesar de conterem questões pré-definidas, não se limitam a um roteiro engessado. O público alvo das entrevistas semiestruturadas, instrumento metodológico do presente trabalho, foi composto por seis docentes do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da UFJF. O objetivo ao escolher este perfil de entrevistados consistiu em compreender os desafios que se impõem ao desenvolvimento das disciplinas ofertadas em situações de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial sob o ponto de vista dos docentes que as conduzem.

Ademais, a proposta de diálogo que se intenciona por intermédio de uma entrevista almeja “uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação” (SZYMANSKI, 2010, p.13). Para Lüdke e André (1986, p. 46), uma das grandes vantagens da entrevista enquanto instrumento de pesquisa é que “se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado, ao contrário de outros

métodos, como a observação unidirecional, por exemplo, onde se estabelece uma relação hierárquica entre ambos”.

Para se proceder a uma entrevista bem realizada é necessário se considerar todo um envolvimento com um complexo trabalho devidamente contextualizado no universo de pesquisa. Sobre este necessário envolvimento, Brandão (2000, p.8) esclarece que a entrevista “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”.

Tal ferramenta de pesquisa trata-se, pois, de uma atividade relacional humana, influenciada pelo “entrelaçamento de emoções” (SZYMANSKI, 2010, p.12). Sob este aspecto, SZYMANSKI (2010) considera que:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que ele também desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2010, p.12).

O trabalho da entrevista pode gerar bons frutos, principalmente ao considerar-se que as hipóteses levantadas pelo pesquisador para o problema de pesquisa não esgotam as possibilidades de respostas possíveis para o caso em estudo, uma vez que este instrumento exploratório permite obter do entrevistado informações que, por vezes, o pesquisador não tem condições de conhecer previamente. Ademais, configura-se essencial às pesquisas de cunho qualitativo o acesso a diferentes perspectivas sobre o tema pesquisado.

Muitas vezes o conhecimento detido pelo entrevistado é único e, ao ser compartilhado com o pesquisador, tem o poder de impactar consideravelmente os rumos da pesquisa. Sobre a particularidade desse saber e sua importância para a investigação Szymanski (2010) esclarece:

Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de forma inédita até para ele mesmo. (SZYMANSKI, 2010, p.14).

Em relação ao desenvolvimento das entrevistas relacionadas à presente investigação, cabe salientar que em um primeiro momento importou, neste contato inicial, um esclarecimento dos entrevistados a respeito da melhor maneira possível sobre os propósitos do diálogo a se desenrolar, por meio de uma solicitação aos mesmos quanto às suas participações voluntárias e respectivas cooperações. Sob essa perspectiva, Szymanski (2010) salienta que:

Nesse primeiro momento o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar. (SZYMANSKI, 2010, p.19).

Nas entrevistas realizadas, o momento subsequente ao contato inicial foi utilizado para estabelecimento de um clima mais informal, mais descontraído, a fim de que entrevistado e entrevistador pudessem se sentir elementos pares do diálogo. Sobre esta etapa do processo de condução da entrevista, nomeada por Szymanski (2010) de “aquecimento”, a autora considera que:

A fase inicial da entrevista, depois da apresentação formal da pesquisa, poderá ter um pequeno período de aquecimento para uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal. É nesse momento que se obtém os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes que, eventualmente, poderão ser completados ao final. (SZYMANSKI, 2010, p.19).

Desta forma, no presente trabalho, na tentativa de estabelecimento de um clima mais informal com os entrevistados, optou-se por iniciar o roteiro de orientação/organização da entrevista com a seguinte questão: “Para além do Lattes, fale um pouco sobre sua trajetória profissional, sua formação acadêmica”. A ideia ao se eleger esta como a primeira questão do roteiro é buscar dos entrevistados uma aproximação a fim de uma melhor contextualização e exteriorização de seus sentimentos, percepções e considerações no tocante aos desafios enfrentados para o desenvolvimento de disciplinas em situações de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial. Além disso, o questionamento inicial oportuniza a

produção de informações que podem servir de subsídio para traçar um perfil dos entrevistados.

A preocupação com a construção das diferentes questões componentes do roteiro norteador das entrevistas orientou-se na possibilidade de transformação da entrevista em uma rica fonte de informações fundamentais à otimização da compreensão do fenômeno em estudo.

O roteiro de orientação/organização das entrevistas realizadas na presente pesquisa, composto de dez questões norteadoras, consta, na íntegra, como o Apêndice IV deste trabalho.

3.3 ANÁLISE E INTEGRAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

A obtenção de informações por meio de pesquisa bibliográfica e também de pesquisa de campo, concretizada por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, permitiu a realização de um diagnóstico estratégico sobre a situação do desenvolvimento das disciplinas ofertadas em situações de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial e a identificação de oportunidades de intervenções, conforme será dissertado nesta seção.

Após aplicação do primeiro questionário exploratório inicial, ocorrida em abril de 2018, foi enviado um segundo questionário por *e-mail* a todos os discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia em 01 de novembro de 2018, tendo sido realizado um reforço ao convite para participação na pesquisa quinze dias após, ou seja, em 16 de novembro de 2018. As respostas obtidas até 30 de novembro de 2018, data do encerramento da aplicação do referido instrumento de pesquisa, totalizaram 51 retornos.

Além dos questionários aplicados aos discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF durante o mês de novembro de 2018, foram realizadas também entrevistas com 06 docentes do Departamento de Educação da FACED/UFJF, dentre os quais o Chefe do Departamento de Educação, o Coordenador e a Vice-Coordenadora do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia que já haviam acompanhado discentes em TE e/ou RE. O intuito de se entrevistar este segundo grupo de protagonistas dos processos de desenvolvimento de disciplinas em situações de TE e/ou RE foi obter uma fonte adicional de material

empírico para a presente pesquisa que complementasse os estudos realizados até então.

Todos os docentes entrevistados foram informados sobre os objetivos do trabalho e sobre a realização das entrevistas, as quais foram autorizadas pelos mesmos por meio do preenchimento do Termo de Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral, que consta como Anexo II deste trabalho.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e suas análises, juntamente às dos questionários aplicados, são contempladas na presente seção.

É relevante destacar, antes do início da análise e integração dos dados propriamente dita, que todas as entrevistas foram iniciadas com a seguinte questão: “Para além do Lattes conte um pouco sobre a sua trajetória profissional, sua formação acadêmica”. A escolha desta questão como a primeira da sequência do roteiro justificou-se em função de intencionar possibilitar aos entrevistados iniciarem um diálogo mais à vontade, além de permitir ao próprio entrevistador contextualizar as respostas às perguntas seguintes com base na identidade profissional construída por cada entrevistado de si mesmo.

Neste momento da entrevista, ressaltou a nitidez com que a primeira entrevistada realçou a necessidade do olhar único para cada ser humano único:

Entrevistada 1: Lidar com cada ser humano é super importante. E é um aprendizado e um desafio. Algumas situações se repetem mas a grande parte são situações atípicas, singulares. Cada aluno é único, mesmo que a gente esteja em sala de aula com uma turma de cinquenta.⁶

Outro excerto de fala referente a este primeiro momento de estabelecimento do diálogo que também chamou a atenção é parte da entrevista concedida pela Entrevistada 6, no dia 30 de novembro de 2018. Neste trecho ela contribui de forma bastante expressiva para o entendimento da importância de, democraticamente, criar-se condições para que os discentes consigam vencer os inúmeros desafios impostos durante suas trajetórias educacionais. Segue transcrita a fala a seguir:

Entrevistada 6: Minha motivação em seguir o caminho da docência partiu do temperamento, do pensar em que medida a formação humana, de fato,

⁶ Os seis docentes do Departamento de Educação entrevistados foram nomeados como Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4, Entrevistado 5 e Entrevistado 6 para manutenção do sigilo de suas identidades. Os excertos de suas falas estão transcritos no texto em itálico a fim de diferenciá-los das transcrições textuais fiéis de partes de conteúdos de obras utilizadas como referências bibliográficas.

contribui para que a gente possa permitir que o outro seja tudo aquilo que ele pode ser. Acho que essa é a grande virtude da formação e o nosso papel como professores é criar condições para que as pessoas, os estudantes, todos eles de fato encontrem caminhos para serem tudo aquilo que eles puderem ser e acho que a gente precisa criar condições dentro da sala de aula, dentro da escola, dentro da sociedade, principalmente porque se a gente não vive uma sociedade democrática, de fato, e democracia pra mim tem a ver com criar possibilidades, muito mais do que uma forma de governo, tem a ver com um modo de vida. Isso tem a ver com o percurso, que é exatamente sobre isso que você está perguntando, um percurso de muitas dificuldades para estudar. Então eu sempre vi no estudo, na formação, uma possibilidade de crescimento humano, muito mais do que crescimento material.

Estes trechos de falas transcritos reforçam os vieses equitativos e democráticos que nortearão a análise e integração dos dados produzidos por meio dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas e que se iniciam a partir de agora.

Dentre os 51 questionários respondidos, 31 foram por discentes que nunca haviam usufruído de Tratamento Excepcional nem de Regime Acadêmico Especial. Este será o ponto de partida para nossa análise.

Sob a ótica investigativa do exercício da democracia no ensino superior, foram formuladas as quatro perguntas componentes do referido questionário.

A primeira delas interrogava sobre se o discente conhecia os direitos e deveres estabelecidos pelo RAG para usufruto de Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial, no que 55% dos respondentes sinalizaram que não.

O questionário abordava ainda uma questão complementar que solicitava a opinião do entrevistado sobre se a divulgação do Regime Acadêmico Especial e do Tratamento Excepcional era realizada satisfatoriamente pela UFJF, no que 84% dos entrevistados responderam que 'não'.

Propositadamente, tal averiguação também foi contemplada na sequência do roteiro semiestruturado que norteou as entrevistas, ou seja, os entrevistados foram indagados sobre seus conhecimentos a respeito do regulamento da UFJF que normatiza os processos de Regime Acadêmico Especial e Tratamento Excepcional. Um terço dos entrevistados informou desconhecer tal regulamento e dentre o restante que afirmou conhecer, destacou-se o fato de não ser algo discutido a contento. Uma das docentes, por exemplo, sinalizou que se inteirou do RAG, e conseqüentemente de sua abordagem sobre RE e TE na publicação de sua versão mais recente, ou seja, em janeiro de 2016, há três anos, sem releituras do referido documento a partir de então.

Ainda a respeito desta questão em análise, o Chefe do Departamento de Educação pontuou que:

Eu conheço agora porque estou na chefia do departamento. Mas não era algo que eu conhecia. Tanto que acho que isso é algo importante quando o professor é comunicado. Acho que ele deveria ser avisado do caso. Outra coisa que eu acho importante é que, às vezes, só vai informado, mas não abre informação nenhuma em relação ao caso, se tem algum outro cuidado específico. Seria importante vir um diagnóstico, uma identificação do porquê desse pedido, mais informações, mesmo institucionais, como que funciona, quais são as garantias, os direitos envolvidos.

As considerações feitas tanto pelos respondentes do questionário quanto pelos entrevistados indicam a necessidade de aprofundamento do presente estudo e a promoção da divulgação dos referidos direitos e deveres. Araújo (1999, p.155) defende que a informação “deve ser vista como um bem social e um direito coletivo como qualquer outro, sendo tão importante como o direito à educação, à saúde, à moradia, à justiça e tantos outros direitos do cidadão” e que:

A informação é um elemento de fundamental importância, pois é por meio do intercâmbio informacional que os sujeitos sociais se comunicam e tomam conhecimento de seus direitos e deveres e, a partir deste momento, tomam decisões sobre suas vidas, seja de forma individual, seja de forma coletiva. (ARAÚJO, 1999, p.155).

E ainda:

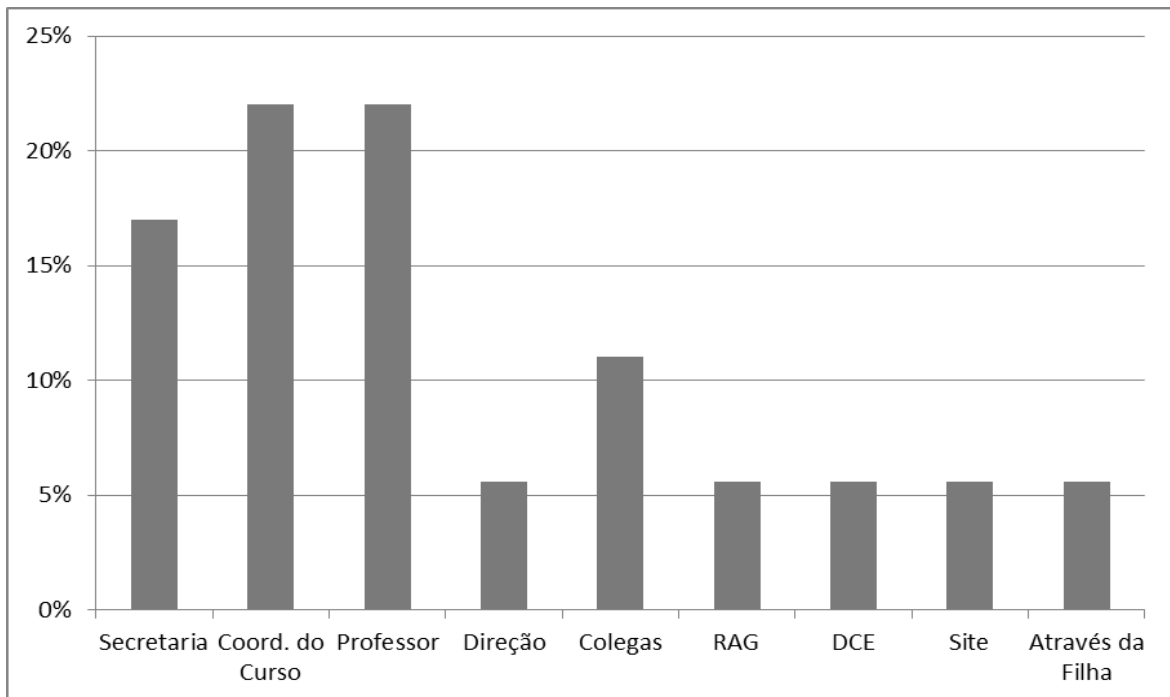
Consideramos que a construção da cidadania ou de práticas de cidadania passa necessariamente pela questão do acesso e uso de informação, pois tanto a conquista de direitos políticos, civis e sociais, como a implementação dos deveres do cidadão dependem fundamentalmente do livre acesso à informação sobre tais direitos e deveres, ou seja, depende da ampla disseminação e circulação da informação e, ainda, de um processo comunicativo de discussão crítica sobre as diferentes questões relativas à construção de uma sociedade mais justa e com maiores oportunidades para todos os cidadãos. Diante desta colocação, podemos afirmar que o não-acesso à informação ou ainda o acesso limitado ou o acesso a informações distorcidas dificultam o exercício pleno da cidadania. (Ibidem, p.155).

Ademais, o RAG é um documento que abrange um conjunto de normas e orientações que abarcam informações essenciais à vida universitária, sendo seu amplo conhecimento um ganho para todos os envolvidos.

A segunda pergunta do questionário aplicado aos discentes que nunca haviam usufruído de TE nem RE demandava uma resposta complementar à primeira, isto é, caso a resposta à primeira pergunta tivesse sido ‘sim’, o pesquisado

deveria informar a forma como o conhecimento havia chegado até ele. O Gráfico 7, apresentado a seguir, ilustra as respostas obtidas:

Gráfico 7 - Fontes de conhecimento sobre os direitos e deveres dos discentes estabelecidos no RAG para usufruto de TE e/ou RE



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018

Paralelamente, no questionário direcionado aos discentes que já haviam usufruído de TE e/ou RE, foi indagado aos mesmos como haviam sido informados sobre os procedimentos que deveriam adotar em relação a tratamentos desta natureza. Suas respostas evidenciaram novamente o papel importante dos colegas, secretaria, docentes e coordenação de curso nesta etapa do processo.

Todavia, cabe salientar um novo interlocutor que surgiu em uma destas respostas que foi o psicólogo ligado à PROAE, um importante profissional que atua nesta Pró-Reitoria da UFJF, espaço de acolhimento e escuta com o objetivo de refletir sobre a vida acadêmica, as questões afetivas e emocionais que podem ocorrer ao longo da experiência universitária. Este profissional acolhe o estudante no momento de sua necessidade, favorecendo a melhor forma de lidar com seus recursos e limites.

O fato de apenas um respondente ter citado este profissional denota um desconhecimento da maioria dos inquiridos sobre o apoio de tão importante serviço

prestado pela UFJF. Este profissional realiza atendimentos individuais, orientações e aconselhamentos a fim de acolher e colaborar com a qualidade de vida dos graduandos e pode contribuir significativamente para a superação dos desafios vivenciados pelos discentes em processos de TE e/ou RE.

Embora seja evidente que em grande parte as fontes desta informação concentrem-se na secretaria da unidade, na coordenação do curso e em professores, chama a atenção a heterogeneidade existente, o que demanda uma gestão de recursos informacionais que integre e coordene esta diversidade de fontes.

Tais considerações corroboram com a percepção de que a UFJF necessita investir em divulgar e ampliar ainda mais o acesso a informações desta natureza. Sobre a necessidade de se fomentar em ambientes educacionais o livre fluxo democrático da informação, Maros *et al.* (2010, p. 30) consideram que:

Se a comunicação interna é imprescindível em qualquer empresa, mais vital ainda é em uma instituição educacional, onde o conhecimento é o objetivo fundamental dos principais envolvidos: alunos e professores. A desinformação em relação aos eventos e atividades desenvolvidas na instituição escolar prejudica o contato interpessoal, deixa o processo de comunicação interna vulnerável e alvo de ruídos, de diversas interpretações, colocando toda a instituição à mercê de subjetividades e com menor aproveitamento das ações criadas. Em uma época onde a evolução tecnológica marcadamente privilegia a comunicação, a escola precisa utilizar todos os recursos possíveis para promover o fluxo informativo entre seus membros. Nesse cenário, um novo campo teórico-prático começa a ser desbravado: a “educomunicação”. (MAROS *et al.*, 2010, p.30).

O questionário respondido pelos discentes usufruidores de tratamento excepcional indagava também sobre os principais interlocutores identificados durante esse período de atendimento. As informações registradas apontaram que os colegas apareceram como os principais interlocutores (34% das respostas), seguidos da secretaria (32% das respostas), docentes (23% das respostas) e coordenação do curso (9% das respostas). Apenas um discente respondeu RAG.

As informações registradas no parágrafo anterior fortalecem a hipótese já apresentada da necessidade de se investir em melhorias na divulgação institucional a fim de se garantir a assimilação destas informações de forma objetiva e sem ruídos. Assim, os interlocutores poderão participar do processo como efetivos mediadores, equilibrando-o e ajustando-o. Sob essa ótica, Maros *et al.* (2010) consideram que:

É participando efetivamente da construção permanente desse ecossistema comunicativo da escola que o educando deixa de ser mero público-alvo da informação para ser seu protagonista. Ao comunicar, o aluno passa a entender melhor as complexidades da comunicação ao mesmo tempo em que se torna agente de produção de informações por meio de recursos tecnológicos audiovisuais dos quais está habituado a ser receptor. (MAROS *et al.*, 2010, p.35).

E ainda:

Acreditar no potencial da instituição, divulgar e costurar todo o sistema organizacional faz da comunicação um elemento poderoso, disseminador de conceitos claros e consistentes para a comunidade envolvida. O contrário, também é válido: uma instituição que não divulga, não dá expressão aos seus objetivos, não conhece seu cliente interno, apresenta falhas na comunicação interna, não possui *feedback* do meio intrínseco, cai em uma falta de expressão que leva ao desconforto, fracasso, prejuízo e desestímulo de ensinar e aprender. (Ibidem, p.36).

Ademais, nas entrevistas realizadas, os docentes foram questionados sobre a existência (ou não) de orientações por algum setor (coordenação, departamento, direção, etc.) a respeito das ações que precisam ser realizadas em relação aos processos de RE e TE. Caso a resposta fosse positiva, deveriam explicar como era feito. Caso fosse negativa, o entrevistado deveria dissertar sobre as dificuldades enfrentadas para oferecimento do atendimento.

Novamente 1/3 dos entrevistados registrou não ter recebido nenhuma orientação de qualquer setor da UFJF a respeito das ações que precisavam ser realizadas e os que registraram terem recebido se limitaram a citar que tais orientações partiram dos TAEs por intermédio do *e-mail* disparado após abertura do processo, com pouquíssimas informações como o nome do discente, da disciplina em curso e que o processo encontra-se à disponibilidade do docente na secretaria para as devidas providências. Ademais, os entrevistados salientaram também que em muitos casos torna-se impossível, em virtude do grande número de discentes vinculados a cada docente, ter prontamente em mente a identificação daquele discente solicitante de tratamento excepcional.

O Entrevistado 2 enfatiza que o fornecimento de mais informações e de melhor qualidade poderiam colaborar para otimizar o processo de desenvolvimento das disciplinas ofertadas em situações de tratamento especial:

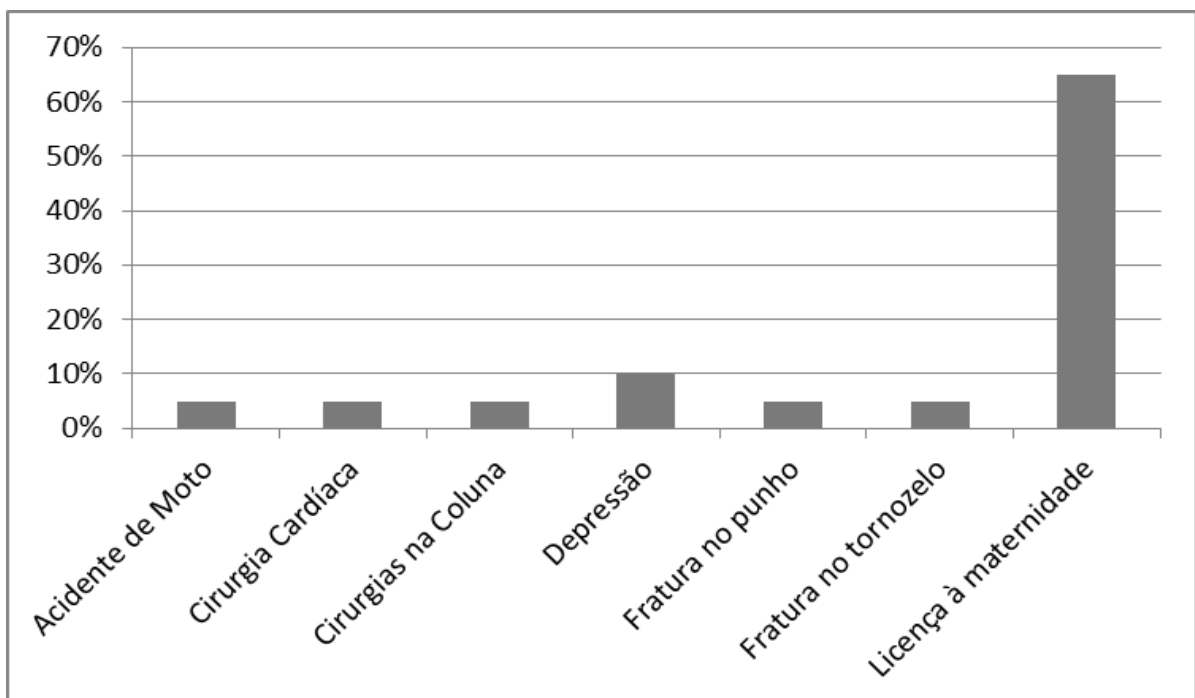
Entrevistado 2: Como o próprio nome do regime já diz, é um tratamento especial direcionado a uma situação específica. Então eu acho que quanto mais informações o departamento, a coordenação tiverem e

disponibilizarem e juntas as pessoas lidarem com essas informações, pensando na questão do processo educacional, eu acho que o ganho vai ser bom para todos.

Ao esforço da ótica investigativa do exercício da democracia no ensino superior, utilizada como norteadora na formulação do questionário aplicado aos discentes que não haviam usufruído de TE nem RE, somou-se um viés avaliativo da percepção de equidade por meio da formulação de algumas das perguntas dos questionários destinados àqueles que já haviam usufruído de TE e/ou RE.

Um importante dado produzido a partir da aplicação do questionário supracitado foi a identificação da natureza do tipo de tratamento especial usufruído. 95% dos pesquisados responderam que haviam usufruído de TE ao passo que 5% dos mesmos responderam RE. Os motivos pelos quais solicitaram tais tratamentos compõem o Gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 - Motivos pelos quais discentes de Pedagogia solicitaram TE e/ou RE



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

Evidencia-se no gráfico representado que a maior parte dos tratamentos especiais solicitados deveu-se à licença maternidade, exatamente 65% dos casos.

Cabe salientar que a gestação e a maternidade vivenciadas por tais discentes não devem se resumir a fenômenos meramente biológicos. É relevante considerar a

importância do contexto social e afetivo que envolve esta etapa da vida. Ademais, conforme enfatizado por Reis (2017):

Se no âmbito social e no mercado de trabalho há construções que impedem a mulher de determinados acessos, a universidade torna-se importante ao poder desconstruir primariamente tais obstáculos, enquanto espaço de desenvolvimento crítico e de capacitação profissional – emancipação intelectual/social e profissional/financeira, respectivamente.

Partindo, então, do pressuposto de que a universidade é um local de busca por emancipação social das mulheres, deve-se levar em consideração a importância da análise dos fatores que dificultam a permanência na instituição e, logo, a emancipação desses indivíduos. (REIS, 2017, p.12).

E ainda:

Os fatores do sistema acadêmico que corroboram com a desigualdade entre os gêneros, podem acarretar em descontinuidade dos estudos, e, em última escala, tornar o sistema em um coautor em potencial de um aborto social. (Ibidem, p. 13).

Nesta perspectiva defendida pela autora supracitada, a universidade tem o dever essencial de atuar na promoção da ascensão pessoal e profissional destas discentes. Scott (2005) ao buscar relacionar empoderamento e gênero, considera ainda a seguinte questão: se a dominação masculina, por vezes, impede ou limita possibilidades de empoderamento feminino, como nossa sociedade se transformará? É por meio de mecanismos de dar voz às mulheres (e a outras minorias), bem como estudar suas demandas e necessidades, que os processos de equalização das diferenças poderão emergir.

Ademais, conforme dissertado na subseção 2.3.2 do presente estudo, o perfil do alunado do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF é predominantemente do sexo feminino. Destarte, é importante que a gestão do referido curso não trate as situações que envolvem licença maternidade como exceção.

Cabe ainda destacar que o segundo motivo mais citado que levou os pesquisados a solicitarem tratamentos especiais foi depressão. A depressão configura-se como um problema de saúde pública, que compromete o desempenho educacional de seu portador. Fernandes *et al.* (2018) nos trazem importantes contribuições a respeito da depressão no ambiente universitário:

O ingresso na universidade traz consigo grandes mudanças para os estudantes. O ritmo de vida torna-se mais intenso, a carga horária de

estudos mais elevada, e muitas vezes ocorre o distanciamento geográfico da família, bem como a imposição de cobranças pela sociedade, instituição e pelo próprio indivíduo que podem provocar sentimentos como desapontamento, irritabilidade, preocupação e impaciência durante a graduação. Tais situações são, em muitos casos, fatores ansiogênicos e possíveis gatilhos para a depressão. Evidencia-se alta prevalência de depressão em universitários, em média 30,6%, enquanto na população em geral essa prevalência corresponde a 9%. Alguns estudos apontam a prevalência de ansiedade em universitários variando entre 63% e 92%. (FERNANDES *et al.*, 2018, p. 2299).

Aspira-se, portanto, que a gestão universitária invista no desenvolvimento de ações de prevenção e outros mecanismos de fortalecimento da saúde mental dos universitários.

Perguntados sobre os motivos pelos quais mais atenderam processos de tratamento especial, os docentes entrevistados corroboraram com o evidenciado pelo Gráfico 8 ao relatarem licença maternidade e depressão. A respeito das possíveis causas da depressão, a Entrevistada 1 fez considerações bastante pertinentes que corroboram com os estudos de Ristoff (2014) salientados no capítulo 2 da presente dissertação sobre o novo perfil de estudantes a adentrar as universidades:

Entrevistada 1: Há uma sobrecarga de trabalhos, uma sobreposição de funções e de tarefas que vão chegando e que você tem que dar conta. [...] Há situações familiares por vezes muito difíceis para nossos alunos, aonde é realmente um ato heroico estar aqui estudando, contra toda a adversidade com que aquele aluno tem que lutar. Acho que a gente está com um público novo mesmo em termos de universidade. Acho que há uma diferença entre a turma que eu tive há oito anos atrás e essa de agora que é a situação econômica. Os alunos há oito, dez anos, talvez um pouco mais atrás tinham uma retaguarda familiar que permitia que eles pudessem ficar numa universidade sem custos, mais se dedicando aos estudos. Hoje o pessoal tem que trabalhar ou depende da bolsa porque são de família, de origem economicamente mais humilde. A família custeia um pouco. Ele depende da bolsa dada pela assistência estudantil mais a bolsa que ele faz de monitoria ou alguma outra coisa. Então conta com esse dinheiro. O que talvez fosse um extra para gastar agora é vital. Tenho alunos, e isso nunca tinha acontecido antes, que pedem o arquivo em pdf porque não dá mais nem para imprimir. Antes a gente sugeria o livro como um todo, depois passamos a fragmentar o livro e a ocupar um capítulo. Agora eles pedem o arquivo em pdf ou num link na internet. Porque a soma dessa quantidade de material para ler com recurso se transforma num almoço. Então isso é novo. Acho que isso também é uma tensão, uma tensão extra sobre todas essas responsabilidades que esse jovem tem que dar conta. Muitos morando pela primeira vez fora de casa. Hoje a gente tem na Pedagogia gente que está na sua segunda graduação, que está um pouco mais velha, talvez com família, etc, etc. Então a gente tem um público muito diverso.

Um excerto da entrevista concedida pela Entrevistada 5, em 23 de novembro de 2018, complementou a fala da Entrevistada 1 destacada acima e enfatizou a

importância de uma articulação entre os docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais este discente em tratamento especial encontra-se matriculado, o que inexistia no momento:

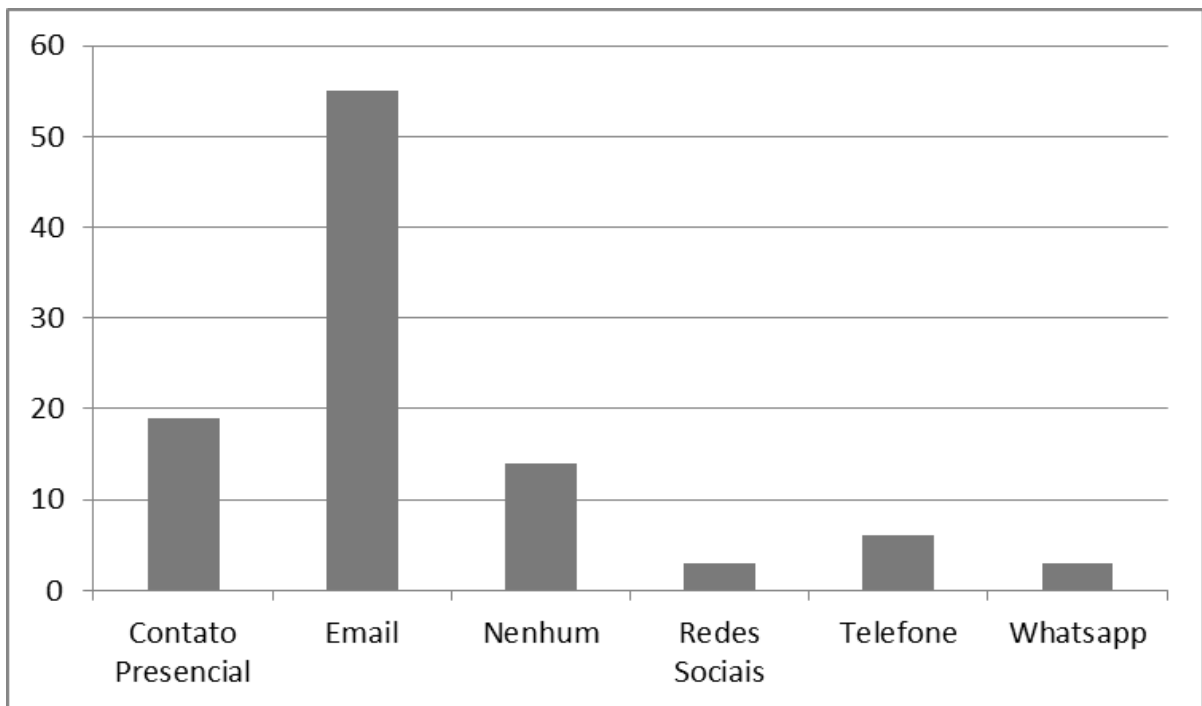
Entrevistada 5: Porque no final das contas são pessoas muito jovens e muito frágeis tendo que lidar com uma realidade que não é a realidade com que eu tive que lidar. Eu tive uma vida muito dura, do ponto de vista material, de dificuldades financeiras, de pobreza, de levar dez anos para terminar a graduação porque eu tinha que trancar constantemente e tal. Mas eu tinha uma outra estrutura emocional que eu não vejo nesses meninos e que eu acho que existe um componente na dinâmica da universidade hoje, do fazer acadêmico e científico que adocece as pessoas. E aí eu procuro não ser essa pessoa que vai entrar nessa lógica, no automático sem perceber, porque isso também é um processo de alienação em relação ao nosso trabalho, e não contribuir, não jogar mais água no moinho do adoecimento, nem no meu, nem no dos meus alunos. [...] Queria que a gente conseguisse fazer isso de forma articulada, mas isso ainda não foi possível. A gente ainda está tomando pé, tomando consciência de que isso é uma dinâmica que a gente precisa enfrentar em conjunto. Acho que os professores ainda estão se dando conta disso.

Esta preocupação com uma premente necessidade de articulação entre os docentes envolvidos é endossada pela Entrevistada 6 que não só reforça-a mas complementa-a salientando a importância do envolvimento também do departamento de educação e da coordenação do curso presencial de Pedagogia.

As respostas dadas ao tema em investigação evidenciam ainda que o tempo médio de afastamento destes discentes de suas atividades educacionais em salas de aula é registrado como 3,8 meses, ou seja, praticamente um semestre letivo inteiro, o que, conforme já dissertado no capítulo 2 do presente trabalho, pode acarretar em uma sensação de abandono pelos mesmos, caso a condução do desenvolvimento de disciplinas em situações destas naturezas não se realize de uma forma realmente inclusiva.

Outro ponto chave do questionário aplicado aos discentes que já haviam usufruído de TE e/ou RE investigava sobre seus principais canais de comunicação com os docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais os mesmos haviam solicitado este tipo de tratamento. As opções oferecidas como resposta foram *e-mail*, telefone, contato presencial, nenhum e outro. O Gráfico 9 a seguir registra as informações obtidas a partir das respostas fornecidas.

Gráfico 9 - Principais Canais de Comunicação entre os discentes e os docentes durante o tratamento especial



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

Reforçando o que já havia sido revelado pelos questionários aplicados aos discentes, as respostas à quinta pergunta do roteiro da entrevista demonstraram que também de acordo com os docentes o principal meio de comunicação utilizado para contato com os discentes foi o *e-mail*, sendo o menor intervalo de contato relatado equivalente a quinze dias. Apenas a Entrevistada 5 relatou que utiliza, além do *e-mail*, telefones e redes sociais para contato com seus discentes.

Algumas reflexões fazem-se pertinentes a partir do gráfico ilustrado e das respostas obtidas dos entrevistados. Primeiramente, chama a atenção o fato de o *e-mail* aparecer predominantemente como o canal de comunicação utilizado. É importante enfatizar que este sistema utilizado para troca de mensagens entre usuários da Internet é uma excelente ferramenta criada para facilitar e formalizar a comunicação. Todavia, a mesma só funciona se atua como ponto de partida para o estabelecimento de um diálogo. Caso contrário, quanto inexistente um *feedback* ao *e-mail* enviado, a comunicação não se concebe. A respeito da essência do ato de comunicar, Freire (2007) considera que:

A comunicação é um diálogo recíproco, a coparticipação de sujeitos no ato de conhecer. É o encontro entre homens mediados pela palavra a fim de dar nome, sentido ao mundo. Implica uma reciprocidade que se estabelece de um sujeito que não pensa sozinho, mas que pensa com a coparticipação de outro sujeito. Não existe “eu penso”, mas “nós pensamos”.

A comunicação é diálogo, pois somente o diálogo comunica realmente. É também o encontro de confiança, criticidade de pessoas, que mediadas pelo mundo percebem esse mundo e procuram transformá-lo e ao transformarem se humanizam. (FREIRE, 2007, p.45).

Ademais, chamou ainda a atenção o fato de que em 14% dos casos os discentes citaram que não existiu nenhum canal de comunicação, ou seja, nenhuma tentativa de diálogo foi estabelecida.

Outrossim, nos casos de contatos presenciais, tais respostas foram seguidas de afirmações do tipo “*tive que procurar presencialmente, pois não respondia os e-mails*”, de onde depreende-se que tal alternativa de contato não foi sugerida pelo docente da disciplina mas sim nascida da própria necessidade do discente em estabelecer um diálogo visto ser a tentativa por *e-mail* infrutífera.

Registro também, como servidora lotada na Secretaria da FACED, que há um protocolo a ser seguido pelos funcionários do referido setor que impede a divulgação dos números de telefones dos docentes. Portanto, os dois discentes que registraram este tipo de canal de comunicação receberam tal informação de outra fonte, possivelmente do próprio educador.

Por fim, uma reanálise das respostas obtidas permite evidenciar que apenas dois discentes responderam “Redes Sociais” e “*Whatsapp*” como canais de comunicação. É notório que há uma viabilidade a ser explorada no uso destas ferramentas como canais de comunicação, visto que atualmente, grande parte dos discentes não só possui aparelho celular ou *smartphone* como também se encontra verdadeiramente conectada e em uso constante de tais instrumentos. O geógrafo Milton Santos (2008, p.115) adverte que “para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos”. Ademais, de acordo com Santos e Santos (2015):

O período atual denominado técnico-científico-informacional imprimiu mudanças abruptas e significativas tanto do ponto de vista social, político, econômico e cultural na sociedade contemporânea, quanto da realidade que se configurou e que está se configurando, demandando novas maneiras de ensinar e aprender. Nesse rol está o desafio do lecionar, pois este desafio deverá possibilitar ao educando diferentes maneiras de entendimentos do território que se encontra em constante movimento dados os processos sociais, políticos e econômicos do presente que repercutem diretamente e decisivamente na Educação. (SANTOS; SANTOS, 2015, p. 321).

As informações fornecidas como respostas às questões 05 e 06 do questionário aplicado aos usufruidores de TE e/ou RE, ambas de natureza fechada, demandam uma análise conjunta, uma vez que o cerne das mesmas é uma avaliação da pontualidade quanto ao retorno dos contatos estabelecidos.

Na questão 05, que investigava o tempo demorado para retorno dos docentes aos discentes desde o início da abertura do processo na secretaria da FACED, cabe salientar que 44% das respostas fornecidas registraram que pelo menos um dos docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais o discente estava matriculado “nunca retornou” à tentativa de contato. Ademais, em relação à questão 06, que avaliava a periodicidade dos contatos entre docentes e discentes, 7% responderam semestral, 17% responderam mensal, 20% responderam quinzenal, 29% responderam semanal e 27% responderam que nunca obtiveram retorno.

Se considerarmos que a maioria das disciplinas ofertadas pelo curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF conta com dois encontros presenciais por semana e que as demais pelo menos um encontro semanal, depreende-se, a partir dos dados registrados, que há um nítido hiato de comunicação estabelecido entre os atores protagonistas destes processos. Sobre esta necessária pontualidade, Cunha *et al.* (2008) descrevem-na como:

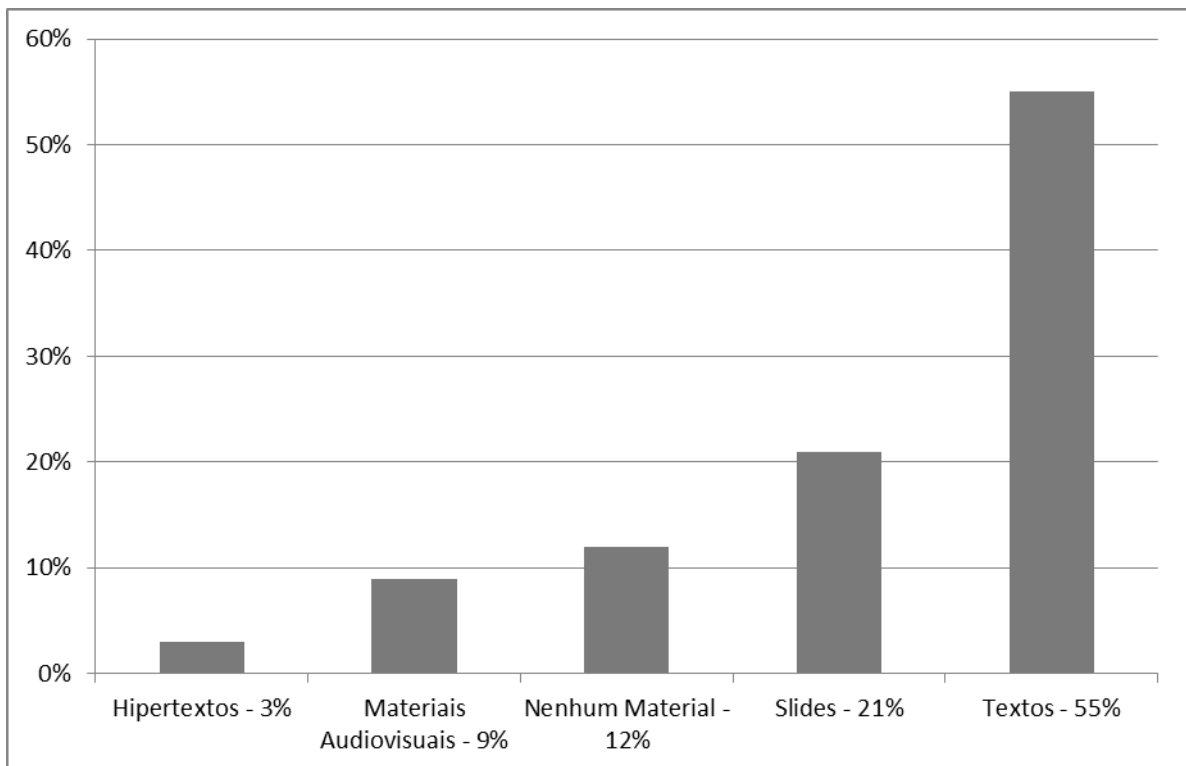
Refere-se ao pronto atendimento do professor (a partir do que for acordado com a turma) às interações do aluno, seja um questionamento via fórum de discussões, feedback a uma resposta de exercício, o envio de um trabalho, ou de uma dúvida geral sobre o curso. Um aluno que realiza uma interação cuja resposta demora a chegar pode se desmotivar ou se aborrecer. Caso isso ocorra apenas em relação a um professor específico, o aluno pode se aborrecer apenas com esse docente. Entretanto, se tal aspecto ocorre com frequência, o sentimento pode ser repassado ao curso como um todo, levando a problemas que desacreditam o processo e que podem desperdiçar muitos recursos e tempo. (CUNHA *et al.*, 2008, p.580).

Com o objetivo de avaliar a natureza dos materiais disponibilizados pelos educadores para estudos dos educandos foi estruturada a sétima pergunta do questionário em análise. O intuito da referida investigação é avaliar a empregabilidade de recursos pedagógicos auxiliares e motivadores dos processos de aprendizagem nas circunstâncias objetos do presente estudo, de acordo com as peculiaridades de cada conteúdo didático e deste tão específico público-alvo. Um correto diagnóstico das necessidades destes discentes, da forma como melhor

aprendem e uma variação dos recursos pedagógicos contribuem para processos de ensino e de aprendizagem mais profícuos.

As respostas concedidas e registradas no Gráfico 10 a seguir evidenciaram a natureza dos materiais disponibilizados pelos educadores para estudos dos educandos durante seus períodos de TE e/ou RE.

Gráfico 10 - Natureza dos materiais disponibilizados pelos educadores para estudos dos educandos em TE e/ou RE



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

O *feedback* dado pelos entrevistados quanto à natureza dos materiais disponibilizados para estudos aos discentes em tratamento excepcional corroboraram com o já revelado pelos questionários aplicados aos discentes, ou seja, houve uma reafirmação dos textos como os principais materiais, acompanhados, em alguns casos, de slides, vídeos, *sites* como complementos.

Embora o simples uso da tecnologia não garanta o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, é pertinente salientar neste momento que a educação contemporânea tem recebido desta ciência importantes contribuições para a qualidade e a equidade educacionais, principalmente por meio do acesso a recursos

educacionais digitais que ofertam material didático em diversos formatos e plataformas. Sobre os perigos de uma negação às atuais necessidades de adoção de recursos digitais educacionais, Silveira (2001) esclarece:

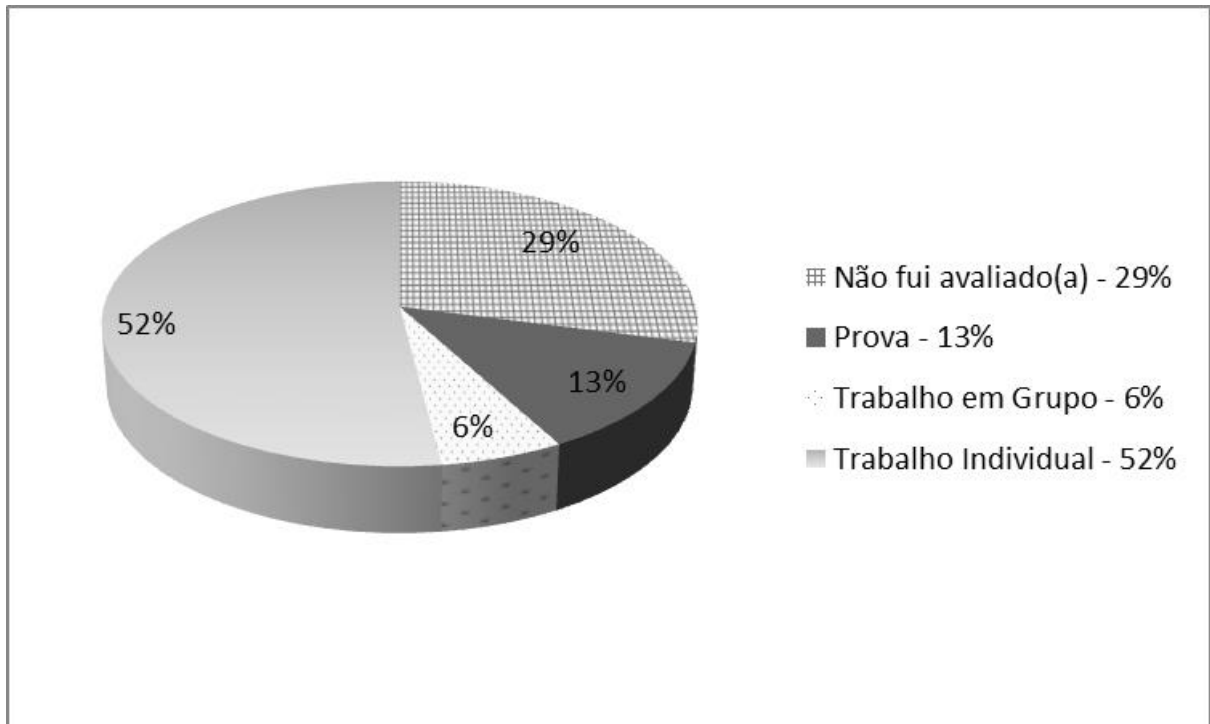
Enquanto a primeira e a segunda revoluções tecnológicas ampliaram a capacidade física e a precisão das atividades humanas, esta revolução amplifica a mente. Eis o maior perigo de se chegar atrasado a ela. Essa revolução, exatamente por fundar-se nas tecnologias da inteligência, amplia exponencialmente as diferenças na capacidade de tratar informações e transformá-las em conhecimento. (SILVEIRA, 2001, p. 15-16).

A respeito do método avaliativo mais comumente utilizado pelos docentes para avaliação de seus discentes nos períodos em que os tratamentos especiais se fizeram necessários foi formulada uma pergunta componente do questionário aplicado aos discentes que já haviam usufruído de TE e /ou RE e também do roteiro que norteou as entrevistas. As opções de respostas a esta pergunta de natureza fechada foram: trabalho Individual, trabalho em grupo, prova, não fui avaliado(a) e outro(s).

A importância de se considerar esta abordagem refere-se ao fato de que as avaliações são parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem e que se faz necessário um reconhecimento das diferentes trajetórias vividas por estes educandos, o que implica na busca por flexibilizar formas de ensino e avaliação, ou seja, uma contextualização e uma recriação da metodologia tradicionalmente aplicada. As avaliações não podem se limitar a uma mensuração do saber. Elas devem, acima de tudo, identificar e estimular as potências individuais e coletivas.

O Gráfico 11 a seguir expressa visualmente os dados obtidos a partir das respostas registradas:

Gráfico 11 - Formas de Avaliação do Aprendizado durante os tratamentos especiais



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

Destaca-se o trabalho individual como a principal forma de avaliação dos discentes que usufruíram do tratamento especial, enquanto os trabalhos em grupo foram os menos utilizados. Sem a intenção de desmerecer a importância das avaliações individuais, cabe ressaltar que estes indivíduos já se encontram fisicamente ausentes das salas de aula e em grande parte isolados do grupo a que pertencem. Explorar alternativas que fomentem a sensação de pertencimento a um coletivo pode ser um caminho bastante profícuo para os discentes em tratamentos especiais, sem contar que a convivência dos demais educandos com seus colegas com necessidades educacionais tão específicas só tem a contribuir com suas formações integrais. Sobre a importância da educação cooperativa, Niza (1998) destaca que:

A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também. Pelo contrário, a estrutura competitiva significa que um indivíduo só atinge o seu objetivo quando o outro não o atingir. (NIZA, 1998, p.80).

Ademais, as provas foram registradas como atividade avaliativa por 13% dos discentes. É importante considerar nesta análise que este tipo de avaliação só é realmente efetivo se utiliza seu resultado para preencher lacunas do processo educativo e promover a valorização dos progressos de cada educando.

Por fim, o Gráfico 11 evidencia que 29% dos pesquisados responderam que não foram avaliados. Tal conduta, associada aos relatos previamente dissertados de dificuldade de estabelecimento de contato com os educadores, pode reforçar a sensação de abandono descrita por Vicentini e Costa (2014) e apresentada na seção 2.1 do presente trabalho. Sobre as premissas que devem nortear as práticas docentes, sobretudo em situações como as que são foco do presente estudo, Belotti e Faria (2010) consideram que:

Estudos têm apontado que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos, buscando novos caminhos para tornar o aprendizado um desafio estimulante para cada um. Todo educador apresenta-se como uma referência para a formação dos educandos e, é muito importante a maneira como se relaciona com eles. A forma de contato é fundamental para que se sintam inteligentes e capazes. (BELOTTI; FÁRIA, 2010, p.3-4).

E ainda:

Falta diálogo entre educadores e educandos. Pode-se considerar que o diálogo é fundamental para qualquer tipo de relacionamento. No caso do ensino e aprendizagem é fundamental que o educador se volte ao educando, de forma que o enxergue como um sujeito que vem já com muitos saberes, mas no seu contexto de vida. (Ibidem, p. 6-7).

Os retornos dos docentes a essa questão do roteiro da entrevista sustentaram o já demonstrado no Gráfico 11, ou seja, em geral a avaliação mais utilizada foi o trabalho individual. Todavia cabe neste contexto de discussão, uma consideração bastante pertinente refletida em um trecho da fala da Entrevistada 4 sobre uma aluna sua em tratamento excepcional no corrente semestre:

Entrevistada 4: *Eu ofereci a ela a possibilidade dela fazer um trabalho sozinha ou dela se introduzir em um grupo. Então ela preferiu se introduzir em um grupo e ela teria desculpas para não vir na apresentação. Mas, por conta da responsabilidade dela e da qualidade dela como aluna, ela esteve presente na apresentação. [...] Ela é uma pessoa que se esmera, parece que para suprir as ausências. Ela é uma menina que dá muito valor ao curso, à vaga que ela tem aqui. [...] A força dela é um exemplo.*

Essa busca da cooperação estimula a construção do inteligente coletivo. Conforme Lévy (2007), o saber construído em massa não tem dono, mas sim colaboradores, tendo cada um sua parcela de responsabilidade e de individualidade, influenciando e contribuindo na construção do conhecimento coletivo ou o conjunto do coletivo humano, significando que o saber, hoje, lidera as outras evoluções da vida social.

Como questão final do questionário aplicado aos discentes que nunca haviam usufruído de TE nem RE, uma última pergunta indagava sobre se, embora não tivessem usufruído de nenhum destes dois tratamentos, gostariam de contribuir com algum relato ou sugestão para melhoria de tais processos. 82% das respostas apontavam novamente para uma necessidade de se melhorar o fluxo informacional dentro da UFJF, tendo ocorrido inclusive relatos de discentes que não usufruíram deste direito em virtude de desconhecimento.

Algumas sugestões foram dadas pelos pesquisados para otimizar a divulgação destes direitos e deveres como principalmente promoção de palestras sobre o tema, ênfase ao assunto nos *sites* da FACED e da UFJF e apresentação e discussão do regulamento durante as aulas.

Ademais, 18% dos inquiridos registraram que embora não tivessem usufruído de nenhum destes dois tratamentos, observaram que durante o processo de usufruto destes direitos por parte de seus colegas, alguns docentes não ofereceram uma forma de ensino diferenciada para os mesmos, sugerindo, inclusive, que o docente, em tais situações, tenha em mente atividades que possam ser passadas para discentes que não têm condições de acompanhar as aulas por intermédio de um plano de ensino especial. Um dos pesquisados declarou inclusive que acredita que “o tratamento existe em lei, mas não é de fato cumprido”.

Registro que, mesmo havendo ciência de que tal proporção não é numericamente expressiva dentro do universo total de pesquisados, optou-se por trazer para análise no texto os elementos apontados no parágrafo anterior por apresentarem pontos interessantes de tensão sobre o tema em investigação.

Como questão análoga, mas referente ao questionário aplicado a quem já havia usufruído de TE e/ou RE, esse segundo núcleo de pesquisados foi abordado sobre o fato de já ter tido algum tipo de problema durante o período em que esteve sob Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial e, em caso afirmativo,

solicitado que relatasse o problema e seu desfecho. Apenas 11% responderam que não tiveram problemas enquanto 89% sinalizaram terem tido que enfrentá-los.

As reclamações registradas pelos discentes salientaram, principalmente, que alguns docentes não responderam os *e-mails* enviados, o que prejudicou o desenvolvimento das disciplinas nas quais solicitaram o tratamento especial, além de terem conduzido os processos de ensino e de aprendizagem com ‘descaso’ (expressão usada na resposta de um dos pesquisados), inclusive em relação às avaliações.

Uma vez que o Gráfico 9 evidencia que o contato dos discentes com seus respectivos docentes se dava na maior parte por *e-mail* e nesta nona questão do questionário aplicados aos discentes que já haviam usufruído de TE e/ou RE os respondentes evidenciam que o maior problema era que seus docentes não respondiam esses *e-mails*, depreendemos que boa parte dos alunos em tratamento especial pode realmente ter ficado sem o devido acompanhamento.

Tais ponderações ficam evidenciadas nos seguintes excertos de relatos dos discentes

Discente A: Em relação a uma disciplina a professora não retornou o contato durante meu período de licença. [...]. Em relação à prova que não fiz, ela disse que me enviaria por e-mail. Aguardei vários dias e a mesma não enviou, fechando minha nota no SIGA com reprovação. Entrei em contato novamente, a mesma enviou pedindo que eu fizesse em algumas horas. Porém até o presente momento (fazendo 1 ano) não retornou minha nota nem modificou o SIGA, continuando minha situação como reprovada.

Discente B: Um dos professores não respondeu a nenhum e-mail meu. [...] Quando retornei às aulas conversei com ele que me solicitou um trabalho para modificar minha situação (reprovada). Deixei o trabalho no local combinado e dias depois minha situação no SIGA foi modificada para aprovada. Entretanto ele nunca buscou meu trabalho no local combinado. Meu trabalho nunca foi corrigido. Após algum tempo recolhi meu trabalho.

Discente C: Tive dificuldades por meu afastamento pegar o final de um semestre e início de outro. Porque no final foram-me dados trabalhos e no início não. Então tive que voltar e me atualizar de toda a matéria passada. Isso foi bem ruim, porque por mais que os professores dissessem que perdi só a introdução, senti dificuldade em voltar e acompanhar tudo, trabalho, seminário, tudo em cima sem eu ter me programado para isso por falta de comunicação dos professores comigo. Tive que voltar e fazer tudo como se não tivesse ficado afastada.

Discente D: Problema 1: Durante o meu afastamento, eu mandava mensagens todos os dias para uma professora e ela nunca me respondia. Hoje, após 6 meses do meu acidente, ainda não tive resposta do que fazer na disciplina dessa professora.

Problema 2: Tentando manter contato com outra professora durante meu afastamento, a mesma me enviou atividades para que fizesse com crianças, sendo que eu não estava andando. Quando pude retornar à faculdade

procurei novamente essa professora e ela marcou uma prova para me avaliar (sem me passar nenhum texto). Fiz a prova, e quando ela me entregou a prova disse que ia me reprovar porque a disciplina dela é super importante e que eu deveria fazê-la novamente. Achei um absurdo, sendo que ela deveria ter me passado os textos e atividades para que eu fizesse quando estava afastada para me avaliar, mas não foi isso que ocorreu!

Os excertos de fala recém destacados denotam um desamparo experienciado por alguns discentes em tratamento especial onde registros da realidade vivenciada demonstraram estar aquém da expectativa do acompanhamento almejado. Tais considerações nos conduzem à hipótese de que algumas práticas empregadas não se preocuparam com um tratamento equânime. Estudos de Rodrigues *et al.* (2017) salientam que o discente em tratamento especial que não tem a oportunidade de ser bem acompanhado em suas necessidades cognitivas, pessoais e escolares acaba por perder a oportunidade de usufruir de uma aprendizagem satisfatória.

Outros investigados relataram terem enfrentado problemas com a natureza dos materiais disponibilizados para estudos, como evidenciado na fala a seguir:

Discente E: Durante o tratamento tive dificuldade com 2 disciplinas. Ambas devido ao uso restrito de material impresso ou slide. O fato de não ter uma pessoa que possa explicar o conteúdo presente nesses textos e slides dificulta muito. Por tal dificuldade, passei em ambas as disciplinas na média. Em uma das disciplinas a dificuldade foi tanta que decidi vir assistir uma aula com minha filha junto.

A limitação de natureza dos recursos pedagógicos empregados impactou negativamente o aprendizado da discente E. A era tecnológica em que vivemos atualmente têm nos brindado constantemente com novos e profícuos recursos didáticos. Todavia, infelizmente, tem ainda havido muito resistência docente por experienciá-los. A este respeito Justino (2011) considera que:

No universo da educação, a utilização de recursos didáticos e da tecnologia inovadora, somados à prática pedagógica adequada, busca despertar o interesse para o aprendizado, pois oferecem um conjunto de recursos importantes e ferramentas de comunicação e informações, tornando-se, assim, um componente essencial de pesquisa e um potente instrumento de ensino-aprendizagem. (JUSTINO 2011, p. 73).

Ademais, cabe registrar que esta discente solicitou o tratamento especial em virtude de licença maternidade. Sua resposta à pergunta em análise, reportada acima, revela ainda outra inquietação quando registra que “*em uma das disciplinas a dificuldade foi tanta que decidi vir assistir uma aula com minha filha junto*”. Ora, se

ela estava em tratamento excepcional e se, conforme o RAG, tal tratamento nestas condições é garantido por, no máximo, seis meses após a data do parto, depreende-se que esta criança, ao ser levada a uma sala de aula da UFJF para acompanhar sua mãe, tinha menos de seis meses de vida, fase em que seu sistema imunológico era ainda frágil e imaturo. Ocorre, a meu ver, nesta situação, uma violação ao artigo quinto da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, que estabelece que:

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Por último destacamos o problema relatado pela discente F, que reforça a necessidade de investimento em uma política de comunicação da UFJF que sistematize uma orientação em relação a processos desta natureza:

Discente F: Infelizmente no final do 3º período em 2012, estando no 3º período do curso, me afastei do trabalho e da faculdade por risco de parto prematuro. Mas em decorrência de não saber de informação sobre prazo de entrega de atestado médico, o mesmo não foi aceito pela secretaria do curso e assim, conforme histórico escolar, fui reprovada em todas as disciplinas matriculadas naquele período. Interessante notar que alguns professores reprovaram por falta de nota e outros por frequência. Em decorrência desses fatos meu IRA caiu e quase perdi uma bolsa em função disso, já que isso reflete em toda minha vida acadêmica.

O relato da discente F disserta sobre uma experiência que feriu seus direitos como cidadã, pois conforme aponta Araújo (1999, p. 155) “o não-acesso à informação ou ainda o acesso limitado ou o acesso a informações distorcidas dificultam o exercício pleno da cidadania”, impactando de forma negativa sua participação equânime em um processo seletivo para bolsista.

Os docentes, durante o momento da entrevista, foram indagados sobre suas percepções em relação à proatividade dos discentes em tratamento especial. Todos os entrevistados disseram que ‘alguns são proativos, outros não’. Interessante a seguinte colocação feita pela Entrevistada 1 a respeito desta percepção:

Entrevistada 1: Isso é um traço que acontece também na sala de aula. Então não dá pra dizer que quem está neste contexto de uma demanda especial deixou de lado algumas coisas. Isso acontece com alunos frequentes e também alunos frequentes que são super engajados, querem saber mais além daquilo que você oferece. Isso é perfil de aluno.

O trecho de entrevista destacado enfatiza que assim como no universo de discentes frequentes às salas de aula, há no de discentes em tratamento especial tanto discentes ideais quanto discentes reais. Burgos (2012, p.5) alerta que quanto maior a distância entre o aluno real e o aluno ideal menor a educabilidade: “a educabilidade chama a atenção, portanto, para as condições do aluno real com o qual a escola trabalha, e do quanto o aluno real está distante do aluno idealizado pela escola e por seus professores”.

Estas considerações não eximem os discentes em tratamento especial de suas parcelas de responsabilidade para que o processo de desenvolvimento de disciplinas sob tais circunstâncias ocorra a contento. Conforme palavras da Entrevistada 4:

Entrevistada 4: A inclusão é justamente isso: a gente oferece oportunidades, mas o aluno tem que aceitá-las. Ele precisa também se colocar nessa posição que você chama de proatividade porque senão o processo não acontece.

Do ponto de vista docente, as principais dificuldades enfrentadas para condução dos processos de TE e RE foram ausência de manifestação por parte dos discentes da situação em si, dificuldades no fluxo comunicacional, resistência por parte de alguns docentes quanto à implementação da demandada flexibilização, inexistência de protocolos de lembretes e não envolvimento de múltiplas e superiores instâncias, conforme elencadas nos três excertos a seguir:

Entrevistado 3: Muitos alunos têm receio e não manifestam que têm alguma demanda específica. Aí não temos como saber. [...] Temos enfrentado isso, no sentido de pedir tanto aos representantes de turma quanto aos docentes, que se observarem algum comportamento diferente de seu aluno em sala de aula, que compartilhem. A coordenação tem chamado alunos para conversar, especificamente sobre o desenvolvimento deles no curso, no sentido de que tanto colegas quanto professores têm sinalizado problemas. E nessas conversas é que eles se manifestam sobre isso. Outra dificuldade é o aluno apresentar um problema específico que demanda uma flexibilização e fazemos essa conversa com os professores e eles fazerem essas conversas com os alunos. Já tive alunos reclamando que já haviam apresentado questões para os docentes demandando uma flexibilização no trabalho e que aí alguns atendem, outros não. Situações em que já solicitaram atendimento especializado para os professores e não foram atendidos. [...] Eu vejo isso como certa resistência do professor de trabalhar essa flexibilização do atendimento porque isso gera uma demanda a mais para ele que a princípio não estava prevista. [...] Por outro lado tem essa contrapartida do aluno. Ele tem que cumprir essas atividades que o professor solicita e o professor tem que dar essa resposta.

Entrevistada 4: *Como a gente tem muita tarefa, tanto administrativa como de pesquisa e extensão, se o aluno não te cutucar você pode esquecê-lo. Isso já aconteceu. Eu tenho um aluno em regime de excepcionalidade, aquilo me é comunicado no começo do semestre. Estou mandando e-mails, mas esse aluno fica em silêncio. Aí quando você vai fazer um lançamento você se dá conta que passou. Então, na verdade, esse é um processo que precisa ser sistematizado.*

Entrevistada 5: *Uma das principais dificuldades que tenho é de natureza política porque acredito que realmente isso tem que ser enfrentado de conjunto e eu não acho nem que tenha que ser a coordenação desse curso aqui. Eu acho que a gente tem que ter um plano de intervenção que seja da universidade, que envolva outras coisas, inclusive para que o professor se sintam mais seguro para fazer algumas mediações e para pensar como é que a gente pode fazer, porque, às vezes, por exemplo, se eu conseguir me organizar, isso a gente resolve no âmbito da coordenação, mas talvez eu possa me organizar com dois, três colegas para pedir uma avaliação conjunta. Isso otimiza o trabalho do aluno e dá um acolhimento também.*

Ademais, os entrevistados 2 e 6 relataram também que uma de suas principais dificuldades refere-se a quando o discente em TE ou RE não responde aos *e-mails* enviados nem manifesta nenhuma outra tentativa de contato. Esse silêncio por parte do discente impede o andamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme Aranha (2010), quando dialogamos com alguém, sempre aguardamos a compreensão daquilo que enunciamos e essa compreensão se concretiza pela resposta dada àquilo que foi proferido. Quando o receptor da mensagem, no caso o discente em TE e/ou RE, não responde aos *e-mails* enviados, tal silêncio interrompe a tentativa de estabelecimento de um diálogo, o que arruína o primeiro e essencial passo para uma condução profícua de disciplinas em tratamento especial.

A pergunta final do questionário aplicado a discentes do curso de Pedagogia que já haviam usufruído de tratamento especial investigava sobre se o pesquisado gostaria de contribuir com alguma sugestão para aprimoramento do Tratamento Excepcional e/ou Regime Acadêmico Especial ou se havia tido algum tipo de experiência positiva vivenciada por ele que tivesse impactado favoravelmente seu aprendizado e que gostaria de compartilhar.

As sugestões mais registradas como respostas a esta pergunta foram: necessidade de melhoria na comunicação entre educadores e educandos por meio da adoção de outros meios de comunicação além do *e-mail*, como videoconferências, contatos telefônicos e/ou redes sociais e visitas; necessidade de investimento em uma melhor divulgação dos direitos e deveres dos discentes

submetidos a tratamentos destas naturezas; necessidade de se fomentar um maior comprometimento dos educadores para com estes seus educandos e necessidade de se flexibilizar as avaliações e o material disponibilizado para estudos a fim de que os mesmos não se limitem apenas a textos, mas contem também com vídeos e videoaulas, por exemplo.

Duas respostas diferentes a esta questão registraram o impacto da divergência de comportamentos de educadores neste momento vivido por duas discentes. A primeira discente respondeu:

Discente G: Sugiro maiores atenções em relação a questões de maternidade já que primamos tanto para um ensino de qualidade e igualitário para todos. O que vemos na prática são cobranças excessivas quando as mulheres/mães estão em condição dificultosa em relação à sua nova condição. Assim, não havendo condições de continuar os estudos estando em licença maternidade, acabamos optando pelo trancamento do curso, aumentando o tempo de graduação. Com a licença maternidade não há diferença de estar presente ou a distância, nem tampouco consideração por grande parte dos professores do curso, o que dificulta ainda mais a permanência das mães em uma faculdade onde grande parte é formada por mulheres.

A discente H compartilhou uma experiência positiva vivida por ela que impactou não só sua formação profissional como também toda a sua vida:

Discente H – A experiência positiva que tive foi com a docente X⁷, com sua sensibilidade e carinho. Lembro que em algumas aulas presenciais ela perguntou se eu conseguiria ir, fez um cartão com meu desenho grávida, tirou fotos, fez slide com fundo musical emocionante e me enviou uma recordação além de acadêmica, mas de vida, de sensibilidade, empatia e humana. Além da obra artística, uma valorização da pessoa com afeto. É muito além de um conteúdo, de uma matéria, mas o seu desenvolvimento e crescimento como pessoa, ensinando com amor, porque amor também se aprende, valorizar o ser humano e o conteúdo se torna inesquecível e marcante para o resto da vida devido à sensibilidade, afeto e acolhimento recebido na disciplina. Amava ir e assistir suas aulas quando podia, pois me fazia bem à alma. Era gostoso ler os conteúdos enviados, realizar trabalhos, avaliações e questionário, recordar cada momento com carinho. Desse modo a matéria e os conteúdos se tornavam leves.

A discrepância existente entre estes dois relatos evidencia o impacto provocado pelas diferentes posturas de docentes na condução de suas respectivas disciplinas em tratamento especial. Ao passo que o segundo relato evidencia uma postura docente autenticamente empática capaz de imprimir uma identidade 'leve'

⁷ O nome da docente foi omitido a fim de se manter o sigilo dos nomes dos envolvidos na presente pesquisa.

ao processo de aprendizagem, o primeiro registra uma atitude insuscetível de comoção ou interesse, que dificulta ainda mais, conforme relatado pela própria discente, a permanência no ambiente universitário.

Mosquera e Stobäus (2008) consideram que o processo pedagógico não pode ser desprovido de afetividade e de cognição, sendo impossível ignorar que a construção da singularidade humana se dá, sem dúvida, por meio do processo da semelhança humana, da identificação com o ser humano. Para os referidos autores:

O processo pedagógico tem que ter um protagonismo muito mais acentuado em que professores, em suas inter-relações, deveriam evitar procedimentos exclusivamente acadêmicos, quer para crianças, quer para adolescentes e adultos. Deveriam ter a possibilidade de criar cenários estimulantes, em que identidade, empatia e autovalorização estivessem abertos para um crescimento muito maior. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2008, p.126-127).

Uma das docentes entrevistadas foi justamente a educadora a respeito da qual a Discente H registrou sua experiência positiva. Importa enfatizar que chamou a atenção no diálogo com a mesma o seguinte trecho da entrevista, concedida em 12 de novembro de 2018:

Entrevistada 1: Ao final da licenciatura curta eu me caso e engravido e essa é uma história muito comum, muito recorrente na faixa etária, na minha faixa etária assim, de mulheres que se casam e depois é que vão se profissionalizar, um pouco como o perfil que a gente tem aqui em algumas situações na Faculdade de Educação.

Este excerto da fala da Entrevistada 1 denota que a mesma vivenciou uma trajetória que a permitiu conhecer de perto a realidade das discentes mães, o que pode ter impactado empaticamente o tratamento oferecido à discente em tratamento excepcional por licença maternidade e relatado como experiência positiva.

Por parte dos docentes entrevistados, as sugestões de melhorias para aperfeiçoamento dos processos focos do presente estudo são representadas nas seguintes colocações:

Entrevistada 1: Talvez fosse necessário ter uma conversa com o aluno. Eu sei que há situações onde isso não é possível. Mas na medida em que seja favorável, acho que ter um encontro com os professores, dizendo “olha, eu tô assim”, o professor faz essa orientação. [...] Acho que, de um modo geral, os professores estão muito despreparados para lidar com seus alunos. [...] Não é pra transformar a universidade numa grande escola, nesse sentido. Não é conselho de classe. Mas eu acho que há questões que a gente, enquanto relação com o outro, pode aprimorar.

Entrevistado 2: *A gente tem que profissionalizar, deixar mais clara a comunicação de todos os envolvidos e ter informações a respeito dos casos. [...] O serviço público é, muitas vezes, muito personalista. [...] Existem muitas variáveis que deveriam ser mais controladas com algumas orientações em comum e o máximo possível de informações, e informações que sejam socializadas e que a gente não precisa só saber, você tem que fazer alguma coisa com isso. Justamente pensando na questão pedagógica. Então essas informações devem auxiliar no processo pedagógico.*

Entrevistado 3: *A gente não dispõe de ferramentas de acompanhamento. Se a gente tivesse algum mecanismo assim de, de até fazer uma agenda de trabalhos pensando nesse aluno, que tipo de agenda de trabalhos a gente vai propor... [...] É preciso amadurecer bastante o processo junto aos professores, assim, nesse sentido de quebrar um pouco essas resistências e de estar aberto a essa proposição diferenciada no tratamento com a sua disciplina porque percebo que tem professores que são assim bem resistentes em relação a essa flexibilização das atividades.*

Entrevistada 4: *Só uma mensagem “ah, o aluno está em regime especial” às vezes não é suficiente porque você não entra na história daquele aluno. Quando há um parecer ou quando você tem a chance de conversar, visitar esse aluno, conhecer essa realidade de verdade, você acaba não esquecendo-o, o que faz toda a diferença. Só um documento às vezes, notificando que há um aluno nessa situação é algo muito frio. Você não se coloca, não cria uma empatia. É interessante quando você tem um histórico ou quando é provisionada alguma informação maior ou quando você tem condição de ter um contato que seja por whatsapp ou pelo próprio e-mail e saber o que está acontecendo com esse aluno, conversar sobre esse processo com ele. O quê que você pode fazer sozinho, o quê que você pode fazer em grupo, como que a gente pode conduzir esse processo. Pra poder realmente criar uma relação. A avaliação, ela é para o professor e é para o aluno também. Só que o processo de regime especial não pode se limitar à avaliação, que normalmente é o que acontece.*

Entrevistada 5: *A gente ainda está muito acho que tomando pé, tomando consciência de que isso é uma dinâmica que a gente precisa enfrentar em conjunto. [...] E penso que para que a gente amenize isso coletivamente talvez a gente devesse fazer essa discussão de forma que a gente pudesse articular com aquilo que é o nosso plano de trabalho coletivo, o nosso projeto político pedagógico. E pensar isso nessa dimensão mais articulada com uma dinâmica do que a gente sabe que é a vida acadêmica hoje. [...] Isso é algo que precisa ser cultivado porque no nível superior as pessoas têm trabalhos muito fragmentados, muito individualizados. [...] E essa fragmentação, ela também cumpre uma função social na divisão do trabalho e da produção do conhecimento científico e dificulta que a gente olhe o nosso trabalho de forma mais cooperada.*

Entrevistada 6: *Isso depende de um debate muito grande que o problematize, construído dentro do departamento e do curso de Pedagogia. Se perguntar como é que isso está acontecendo, de que maneira, diante dos problemas que a gente enxerga, como é que a gente pode atuar. [...] Não que o professor esteja sozinho, mas que ele esteja mais acompanhado por alguns instrumentos que departamento e coordenação possam construir para esse fim. Essa ideia do departamento e da coordenação estarem mais próximos não significa dizer a criação de mais um formulário que dará conta de resolver isso, mas essa proximidade, esse olho no olho com os colegas. As demandas são muitas. A falta de tempo também é muito grande e é por isso que isso se coloca de fato como um problema. É preciso ir elaborando,*

testando medidas e nos provocando para tentar, se não resolver, porque não vamos resolver, mas minimizar essas lacunas na formação.

É perceptível tanto pelas dificuldades relatadas quanto pelas sugestões apresentadas pelos entrevistados, que há uma preocupação com uma inexistência de um pensar coletivo sobre o assunto, com uma resistência apresentada por alguns docentes à condução de tratamentos especiais e com a ausência de mecanismos de acompanhamento. A Tabela 3 a seguir ilustra, de forma sintética, as respostas fornecidas pelos seis docentes às perguntas realizadas durante as entrevistas:

Tabela 3 - Síntese das respostas fornecidas pelos docentes às perguntas realizadas durante a entrevista

	SIM	NÃO
Já acompanhou algum discente em TE e/ou RE?	100%	-
Conhece o regulamento da UFJF que normatiza os processos de TE e/ou RE?	66,66% (conhecem, mas consideram algo não discutido a contento).	33,33%
É orientado por algum setor da UFJF a respeito das ações que precisam ser realizadas em relação aos processos de TE e/ou RE?	66,66% (tais orientações limitam-se aos e-mails enviados pelos TAEs após abertura do processo, com pouquíssimas informações).	33,33%
O principal meio de comunicação utilizado para contato com os discentes foi o e-mail?	83,34%	16,66%
Os textos foram os principais materiais disponibilizados para estudos aos discentes em TE e/ou RE?	100%	-
O método avaliativo mais comumente utilizado foi o trabalho individual?	83,34%	16,66%
Há uma percepção quanto a uma abordagem coletiva para tratamento dos discentes em TE e/ou RE?	-	100%

Fonte: ELABORADA PELA AUTORA, 2018

É fundamental que haja uma reflexão sobre as questões relativas ao desenvolvimento de disciplinas em situações de tratamento especial em uma dimensão coletiva a fim de, colaborativamente, se construir possibilidades de práticas que contribuam para o êxito do processo. Na perspectiva de Fernandes e Varani (2017) o trabalho docente coletivo é entendido como:

Uma atividade humana por natureza, fruto das interações e cooperação entre os sujeitos, além de ser um elemento que interfere na qualidade da ação pedagógica. Nesse sentido, a sua valorização está ligada à necessária reflexão sobre as condições materiais da ação do professor, bem como às características presentes no cotidiano e que o constitui. (FERNANDES; VARANI, 2017, p. 50).

E ainda:

O coletivo docente tem a potência para construir táticas cotidianas, diante do poder central para constituição de um projeto político pedagógico que re-existe permanentemente ao processo histórico de desmantelamento da escola pública, e constituir profissionalmente os sujeitos que a experienciam. (Ibidem, p. 51).

Ademais a questão da resistência apresentada por alguns docentes em relação à condução de tratamentos especiais demanda enfrentamento por parte de todo este coletivo a fim de se alcançar uma mudança de postura, uma vez que o discente em tratamento especial encontra-se legalmente amparado em seu direito à continuidade do processo educativo. Sobre a necessidade de o docente refletir constantemente sobre sua prática, fundamentada em uma relação de sujeitos e em uma perspectiva dialógica, Lima (2002) pondera:

O projeto de uma aula deixa de ser apenas uma manifestação do pensar a ação e do agir, ou seja, não é só um movimento de ideias, mas ideias em movimento. A aula constitui, também, o desvelar do novo, do imprevisto, que surge na própria ação e que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos do professor, dos alunos, de um tempo, de uma cultura. (LIMA, 2000, p.159).

É premente que os docentes que conduzem disciplinas a discentes em TE e/ou RE, especialmente discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, reflitam sobre o impacto de suas práticas profissionais na formação destes futuros docentes, possivelmente futuros colegas de trabalho.

A ausência de mecanismos de acompanhamento, relatada como dificuldade por alguns docentes, caracteriza-se como um problema real que demanda solução imediata. A docência universitária é uma profissão complexa e cheia de responsabilidades e a adoção de mecanismos de acompanhamento consiste

justamente em auxiliar na monitoração do cumprimento dos compromissos assumidos pelos sujeitos destes processos de ensino e de aprendizagem.

Destaque também foi dado aos problemas de comunicação apresentados em processos destas naturezas, o que ratifica a necessidade de proposição de melhorias do fluxo informacional, conforme já previamente apresentado no presente trabalho.

Ademais, uma nova percepção chamou a atenção em virtude de não ter sido explorada até então, mas pertinente à pesquisa em andamento, o personalismo existente nos serviços públicos, ou seja, a ausência de um protocolo a ser seguido no sentido de estabelecimento de um padrão mínimo de atendimento, o que conduz a uma individualização destes tratamentos, deixando-os fragilizados e consideravelmente vulneráveis.

Cabe salientar que os regimes jurídicos modernos têm imposto uma série de deveres aos servidores públicos como requisito para o bom desempenho de seus encargos e o regular funcionamento dos serviços públicos, como, por exemplo, o apontado pelo inciso I, do artigo 116, da Lei 8.112/1990 que prevê “o exercício com zelo e dedicação das atribuições do cargo” (Brasil, 1990).

Por fim, cabe enfatizar algumas questões que ao longo deste percurso investigativo impactaram-me de forma mais marcante. Surpreendeu-me o fato de apenas uma discente ter relatado uma experiência positiva vivenciada que tivesse impactado favoravelmente seu aprendizado. Os demais relatos conduziram-me à percepção de um sentimento de desamparo vivenciado pelos discentes em seus processos de tratamento especial, como por exemplo, quando ficaram sem respostas de seus e-mails enviados, quando tiveram de se submeter ao material pedagógico eleito unilateralmente pelo docente sem que, contudo tivessem tido a opção de opinar se seria o mais adequado para suas condições circunstanciais, ou mesmo quando foram avaliados por um tipo de avaliação que pode não ter sido a mais apropriada.

Em contrapartida, os relatos dos docentes entrevistados conduziram-me à percepção da existência de um entendimento unânime de que este processo precisa encontrar apoio em um movimento coletivo para amadurecer, sendo todas as instâncias envolvidas corresponsáveis pela construção de um desenvolvimento mais profícuo de disciplinas em situações de tratamento especial.

Outra questão percebida ao longo deste itinerário investigativo e corroborada constantemente pelas minhas vivências no cotidiano profissional é a resistência apresentada por alguns docentes em relação ao uso das tecnologias, sobretudo as de informação e comunicação, como potentes aliadas dos processos de ensino e de aprendizagem. É premente o repensar de tais práticas, sobretudo pelo discernimento de que lacunas nos percursos formativos dos indivíduos não ocupadas por adequados processos educativos impactam negativamente em seus preparos para o pleno exercício da cidadania.

Ademais, sobre tais tecnologias, Lévy (1994) acrescenta ainda a importância de se refletir sobre seus fomentos à construção de uma inteligência coletiva:

Depois de nossas sociedades experimentarem os poderes críticos e desterritorializantes da mídia clássica, por que não experimentaríamos as capacidades de aprendizado cooperativo, de urdidura e reconstituição do laço social de que dispõem os dispositivos de comunicação para a inteligência coletiva? (LÉVY, 1994, p.60).

E ainda:

Quanto mais numerosos são os intelectuais coletivos aos quais se une um indivíduo, mais oportunidades tem ele de diversificar seus saberes e desejos, e mais enriquece com sua variedade viva as comunidades pensantes para cuja construção ele contribui. (Ibidem, p.90).

A seção que neste momento se finda procurou analisar e integrar os dados produzidos a partir das respostas fornecidas às perguntas tanto dos questionários aplicados aos discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FACED da UFJF quanto das entrevistas realizadas com os seis docentes do Departamento de Educação da FACED, a fim de se obter diferentes perspectivas sobre o tema pesquisado.

É relevante considerar que a premissa que norteou a confecção das perguntas dos questionários aplicados aos discentes e do roteiro semiestruturado das entrevistas realizadas com os docentes intencionou essencialmente pesquisar:

- se os discentes em tratamento especial estão realmente sendo respeitados em seus direitos à continuidade de seus processos educativos,
- se o processo de democratização da educação no ensino superior está sendo não apenas pensado, mas, sobretudo, praticado em tais circunstâncias;

- se práticas pedagógicas específicas estão sendo adotadas de acordo com a singularidade demandada por cada sujeito;
- se a cooperatividade tem sido estimulada como um caminho para que o discente geograficamente afastado continue se sentindo pertencente a seu grupo, inclusive como contribuinte essencial à construção do conhecimento coletivo em questão.

Por conseguinte, a análise e integração dos dados produzidos possibilitou a identificação de lacunas passíveis de prejudicarem o desenvolvimento de disciplinas ofertadas a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF em situações de TE e RE. Pesquisar e propor vias que minimizem o impacto negativo provocado por estas lacunas é o primeiro e crucial passo para se atingir o objetivo de assegurar ao discente em tratamento especial o direito à continuidade de seu processo educativo, se agir, preventivamente, em situações de repetência e evasão e, conseqüentemente, também otimizar o investimento dos poucos recursos públicos destinados à educação.

Os resultados produzidos por meio da investigação realizada subsidiam a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), conteúdo do quarto capítulo da presente dissertação.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES PARA APRIMORAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE DISCIPLINAS OFERTADAS EM SITUAÇÕES DE TE E/OU RE

A questão que norteia o desenvolvimento desta dissertação parte da seguinte premissa: considerando o contexto atual mediado pela cultura digital que, dentre outras possibilidades, produz recursos tecnológicos que promovem aproximação, agilidade, integração, transparência etc. dos processos educacionais e formativos, questionamos: de que maneiras a Faculdade de Educação da UFJF pode atuar no aprimoramento dos processos de Regimes Excepcional ou Acadêmico Especial, para o desenvolvimento das disciplinas de Graduação ofertadas a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia?

Destarte, no segundo capítulo deste trabalho foi apresentado e contextualizado o caso de gestão em investigação e evidenciada a importância da adoção de práticas educacionais equitativas como condição imprescindível para se construir uma sociedade mais justa. Foram detalhados ainda os conceitos dos Regimes de Tratamento Excepcional e Acadêmico Especial de acordo com o RAG da UFJF, e suas abordagens pela FACED, e destacadas lacunas existentes no desenvolvimento das disciplinas de graduação ofertadas por esta unidade a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia usufruidores dos regimes supracitados.

O terceiro capítulo se encarregou de apresentar uma reflexão teórica embasada nas obras de autores relevantes que abordam conceitos fundamentais relacionados a esta pesquisa de natureza inédita no âmbito da UFJF e também de situar a cultura digital no cenário contemporâneo como influenciadora direta de ações e propostas educacionais, sobretudo para a singularidade da presente pesquisa. Ademais, neste capítulo foi apresentada e justificada a opção pela metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso.

O capítulo 3 revelou ainda os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos estudantes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF e também por meio de entrevistas semiestruturadas, destinadas a docentes do Departamento de Educação da FACED da UFJF. Ambas as fontes de pesquisa não só se corroboraram como também se complementaram na evidência de hiatos vivenciados no desenvolvimento das disciplinas de graduação ofertadas em

situações de TE e/ou RE, como reverses no fluxo informacional, inexistência de protocolos e planejamentos a serem seguidos, ausência de envolvimento coletivo das instâncias responsáveis, dentre outros.

A sociedade contemporânea tem contemplado o desenvolvimento exponencial das tecnologias, sobretudo as de informação e comunicação (TIC), o que tem criado, cotidianamente, oportunidades sensíveis de profundas transformações educacionais. Dentre tais tecnologias destacam-se, por exemplo, as redes digitais que, segundo Santaella (2014):

Constituem-se não só em malhas de comunicação planetária, por onde perpassam compartilhamentos, solidariedades, controvérsias e conflitos, mas, sobretudo, constituem-se em espaços de difusão e acesso à informação e saberes. Não há conhecimento sem comunicação, nem comunicação sem mediação das informações e dos dispositivos. Potencializando os processos de comunicação e acesso, as redes potencializam também as fontes e práticas de conhecimento, assim como incrementam o estabelecimento de ambientes de aprendizagem e a partilha de saberes e competências. (SANTAELLA, 2014, p.15).

Esse incremento de ambientes de aprendizagem e partilha de saberes e competências fomentado pelas redes digitais permite, dentre outras possibilidades, que os sujeitos dessa partilha se transformem em construtores e coautores de um conhecimento coletivo, o que contribui para uma concepção potencialmente dialógica de educação, conforme a preconizada por Paulo Freire.

Todavia, embora estejamos em face de todas estas transformações propiciadas por essa revolução cultural, que demanda que o universo educacional se equipe com ferramentas para pensá-las, avaliá-las e discuti-las a fim de decidirem por implementá-las ou não, ainda vivenciamos cotidianamente certa resistência por parte de alguns atores inseridos neste contexto, especialmente docentes, quanto ao uso de tais tecnologias.

Essa negligência quanto ao emprego da cultura digital no meio educacional impacta não apenas questões educacionais básicas como também impede que muitos docentes se beneficiem dela em seus processos de aprendizagem.

Estudos de Buckingham (2008) revelam que o impacto da tecnologia na prática cotidiana dos docentes é bastante limitado, sendo, na maioria dos casos, considerado estreito, sem imaginação e instrumental. Tais estudos revelam ainda que muitos docentes resistem ao uso da tecnologia, não por serem antiquados ou ignorantes, mas porque reconhecem que ela não contribui para que eles alcancem

seus objetivos e que os discentes, em geral, consideram o uso da tecnologia, em tais contextos, aborrecido e pouco imaginativo.

Uma contextualização dessa discussão no universo da FACED corrobora com o evidenciado por Buckingham (2008) uma vez que por meio de meu cotidiano profissional identifico práticas educacionais pouco adeptas, por exemplo, ao uso de softwares livres executados em ambientes virtuais de apoio à aprendizagem, como o Moodle; baixíssimo índice de atividades realizadas no infocentro desta unidade; insciência, por parte de alguns docentes, quanto ao uso de tecnologias já não tão recentes como assinaturas digitais (no mercado há 30 anos), dentre outras.

Investir no bom uso da cultura digital como aliada dos processos de ensino e de aprendizagem hodiernos não é mais uma questão de escolha, mas sim de responsabilidade, particularmente quando tais processos se dão em regimes de tratamentos excepcionais e/ou acadêmicos especiais. Nestas circunstâncias, educador e educando, geograficamente afastados, podem se valer de recursos digitais para romperem não só com as barreiras impostas pelo espaço geográfico, como também para estimular um diálogo mais profícuo que seja mediador de uma relação que, de fato, os integre.

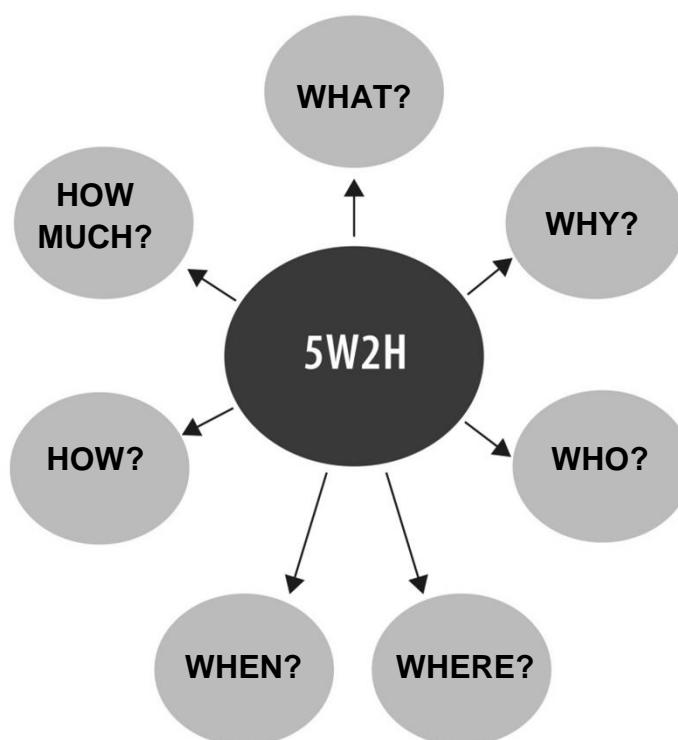
Nessa perspectiva, cabe ressaltar a premência de um compromisso de toda a comunidade acadêmica da UFJF com a apropriação e o aprimoramento de conhecimentos digitais que fortaleçam os vínculos entre o educando e seu educador e contribuam para uma desconstrução de relações de naturezas fragilizadas entre os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente em situações que fogem ao modelo tradicional, ou seja, que necessitam acontecer fora das paredes de uma sala de aula.

Destarte, o cuidado com tais práticas contém, em sua essência, um caráter humanístico, uma vez que aproxima os sujeitos destes processos de ensino e de aprendizagem e possibilita ao educando em tratamento especial o direito à continuidade de pertencimento ao coletivo do qual até então ele fazia parte.

Neste sentido, propomos nas quatro seções deste capítulo, sugestões de ações institucionais, possibilitadas por recursos tecnológicos que promovem melhorias dos processos educacionais e formativos, com a finalidade de aprimorar o processo de desenvolvimento de disciplinas ofertadas a discentes em situações de TE e/ou RE.

Como ferramenta de gestão para elaboração do nosso Plano de Ação Educacional optamos pela 5W2H que, segundo Lisboa e Godoy (2012), trata-se de um método que consiste em uma série de questionamentos direcionados aos processos produtivos, permitindo conhecer suas rotinas, detectar problemas e apontar soluções. Os “5W” na nomenclatura desta ferramenta representam as perguntas, em inglês, *What*, *Why*, *Where*, *When* e *Who* ao passo que os “2H” representam as indagações *How* e *How much*.

Figura 4 - Ferramenta de Gestão 5W2H



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

Lisboa e Godoy (2012) esclarecem cada uma das sete questões que compõem essa metodologia:

What: O que deve ser feito? Qual ação ou atividade deve ser executada ou qual problema ou desafio deve ser solucionado?

Why: Por que deve ser implementado? Qual é justificativa dos motivos e objetivos do que está sendo executado ou solucionado?

Who: Quem serão os responsáveis pela execução do que foi planejado?

Where: Onde será executado cada um dos procedimentos?

When: Quando deve ser implementado? Qual é a previsão do cronograma sobre quando ocorrerão os procedimentos?

How: Como deve ser conduzido? Como serão executados os procedimentos para atingir os objetivos pré-estabelecidos?

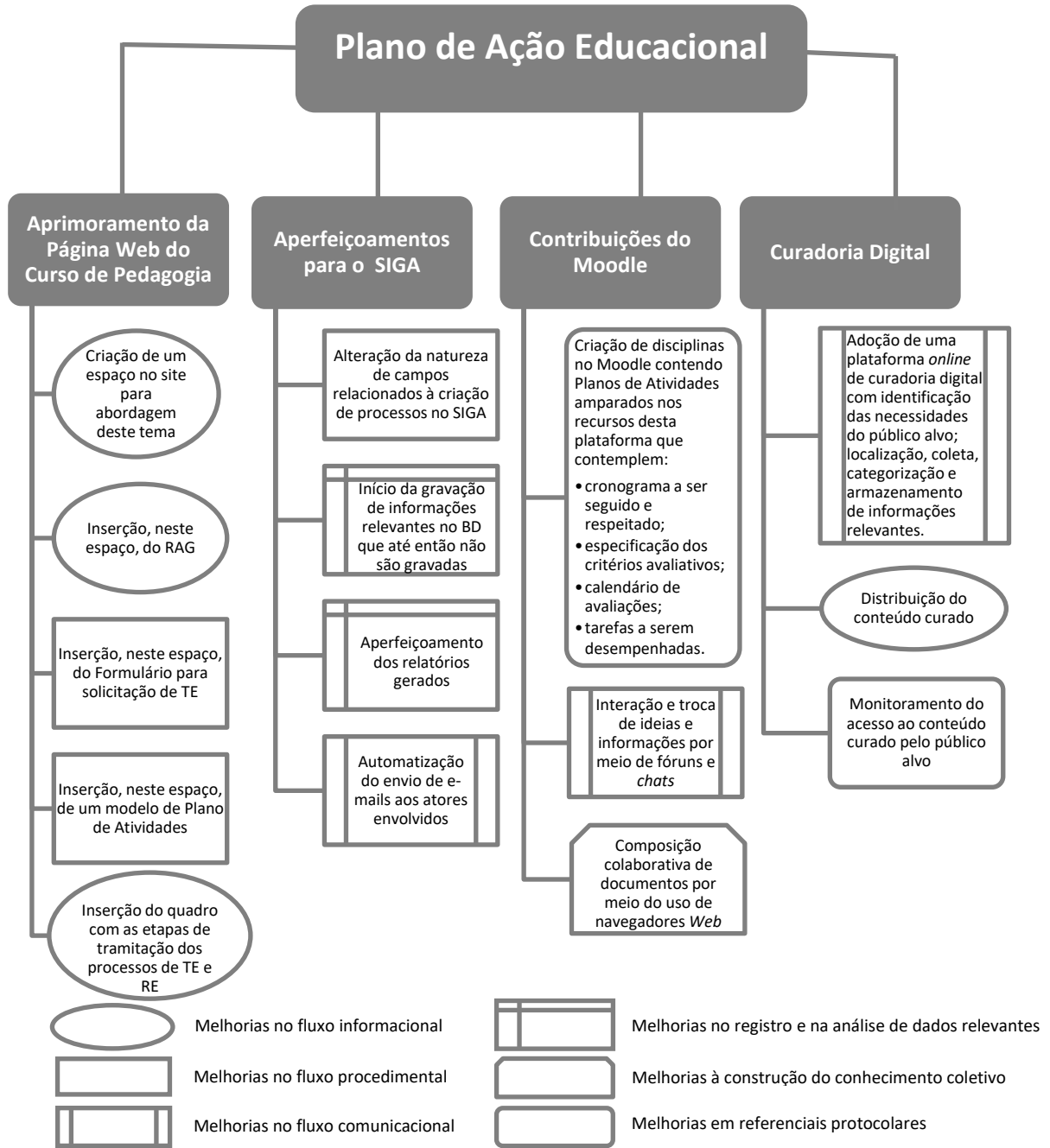
How much: Quanto vai custar a implementação? Quanto custará cada procedimento e qual será o custo total do que será feito?

Ademais, Behr *et al.* (2008) esclarecem ainda que essa ferramenta de gestão “consiste em uma maneira de estruturarmos o pensamento de uma forma bem organizada e materializada antes de implantarmos alguma solução.” (BEHR *et al.*, 2008, p. 39).

O presente capítulo, portanto, se propõe a apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), amparado nas possibilidades ofertadas pela cultura digital, que visa assessorar os atores envolvidos e minimizar os impactos sentidos no desenvolvimento de disciplinas em regimes de tratamento especial. O conjunto de ações trazidas neste PAE foi delineado a partir dos resultados das pesquisas realizadas e objetiva propor estratégias que, integradas, possam contribuir para minorar as dificuldades supratranscritas.

Antes de iniciarmos a dissertação de cada uma das proposições do PAE propriamente ditas, apresentamos na página seguinte uma representação resumida e funcional de um esquema com as quatro ações e de como elas cooperam entre si para um desenvolvimento mais profícuo de disciplinas em situações de tratamento especial.

Figura 5 - Esquema das Proposições do PAE



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

4.1 UMA PROPOSTA DE APRIMORAMENTO DA PÁGINA WEB DO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACED/UFJF

Comprometida com uma prática profissional que acredita na capacidade da cultura digital transformar a realidade educacional e diante das reflexões advindas a

partir dos dados produzidos por meio dos questionários aplicados e entrevistas realizadas, apresento nas linhas a seguir a primeira oportunidade de melhoria detectada e a proposta de ação para saná-la como parte integrante do nosso Plano de Intervenção.

Recorrentes foram as manifestações, tanto por parte dos discentes quanto por parte dos docentes, no tocante à necessidade de melhorias no fluxo informacional.

O Quadro 2, que segue, contempla a primeira proposta do nosso Plano de Intervenção que sugere a criação de uma área na página *Web* do curso presencial de Pedagogia que opere como uma bússola para nortear os atores envolvidos nos processos de Tratamento Excepcional e/ou Regime Acadêmico Especial, retratado nos moldes da ferramenta 5W2H.

Quadro 2 - Primeira Proposta de Intervenção nos moldes 5W2H

O que? (What)	Por que? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto custa? (How much)
Criar e manter uma área de informações e procedimentos sobre os processos de TE e/ou RE	Melhoria dos fluxos informacional e procedimental	Na página web do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia	A partir do semestre letivo 2019/3	Um Bolsista de TP, TAEs da Secretaria e Coordenador do curso presencial de Pedagogia	Criar o espaço no site; inserir o RAG; inserir o formulário para solicitação de TE; inserir o Plano de Atividades; inserir quadro com as etapas de tramitação dos processos de TE e/ou RE	O valor da bolsa de TP que, atualmente, é R\$ 400,00

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

Dentre os recursos digitais mais amplamente utilizados atualmente, temos as páginas *web*. Uma página *web* configura-se como uma página na internet (ou em uma intranet) acessível por meio de navegadores *web* como o Mozilla Firefox ou o Google Chrome (ambos gratuitos) e que geralmente oferece recursos para explorar documentos ligados por *links* de hipertextos.

Atualmente o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFJF possui sua própria página, criada em WordPress e acessível por meio do endereço eletrônico <http://www.ufjf.br/pedagogia>.

O WordPress⁸ é um *software* livre e aberto de gestão de conteúdo para internet e uma poderosa plataforma de publicação que vem com um grande conjunto de recursos.

Propomos, portanto, a criação de uma área nesta página que publicize formulários e documentos concernentes aos processos de tratamento especial.

Ao considerarmos que o RAG é o documento que normatiza os assuntos acadêmicos das graduações da UFJF recomendamos, primeiramente, um link para este documento, salientando que os regimes de Tratamento Excepcional e Acadêmico Especial são abordados, respectivamente, nos capítulos X e XI do referido documento.

Além do RAG, sugerimos um link apontando para o Formulário para Solicitação de Tratamento Excepcional, que consta como Anexo I do presente trabalho, a fim de que os discentes encontrem em um único espaço as informações e documentos de que precisam.

Ademais, na seção 4.3 apresentaremos uma proposta de plano de atividades considerando o Moodle como valiosa ferramenta de trabalho. Todavia, cientes de que tal proposição não pode configurar-se como uma obrigação, sugerimos que esta área na página do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFJF contenha também um link apontando para um documento denominado Plano de Atividades que deverá ser acessado, impresso, preenchido, assinado e entregue na Secretaria Unificada da FAGED. Ao ser entregue, o TAE responsável pelo recebimento deverá recebê-lo datando-o, assinando-o e carimbando-o antes de encaminhá-lo à coordenação do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFJF, que se incumbirá de enviá-lo digitalizado por *e-mail* ao discente requerente do tratamento.

Este Plano de Atividades deverá nortear o desenvolvimento das tarefas a serem cumpridas, conter uma bibliografia base que sirva de referência para a execução das atividades propostas, um cronograma a ser seguido e respeitado, a especificação dos critérios avaliativos e um calendário de avaliações. O Apêndice V da presente dissertação apresenta o modelo proposto.

⁸ Para maiores informações sobre esta plataforma, acesse o site do WORDPRESS-BRASIL, disponível em: https://codex.wordpress.org/pt-br:P%C3%A1gina_Inicial

Propomos, por fim, para essa área informacional, a disponibilização do Quadro 1 do presente trabalho que sintetiza as etapas de tramitação dos processos de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial a fim de que os consultantes possam, de forma sintética, se apropriar do fluxo processual.

Para a inserção e atualização das informações e documentos propostos para essa área da página do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFJF recomendamos a contratação de um bolsista de treinamento profissional (TP). Os bolsistas de TP trabalham auxiliando professores e técnicos administrativos em educação da UFJF em atividades ligadas a algum setor ou projeto específico da universidade, sempre orientados por um professor ou profissional da área.

Para além desta primeira proposição do PAE amparada na cultura digital, frisamos ainda a importância da coordenação do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, juntamente com representantes do Diretório Acadêmico do referido curso, ao receberem os discentes recém-ingressados, abordar, no momento do acolhimento, questões relacionadas aos tratamentos especiais e orientá-los sobre os primeiros passos para o exercício deste direito, caso configure-se necessário.

Como continuidade ao PAE, traremos adiante, nas seções 4.2, 4.3 e 4.4, uma explanação dos demais principais problemas identificados durante a pesquisa e a apresentação de proposições para saná-los, inclusive com suas respectivas representações em tabelas nos padrões da técnica 5W2H.

4.2 PROPOSIÇÕES DE MELHORIAS PARA O SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA (SIGA)

Uma profícua gestão educacional demanda uma revisão constante das práticas a ela relacionadas, inclusive no que tange ao sistema de gerenciamento de informações por ela adotado.

Portanto, nossa segunda proposta de intervenção prevê um aperfeiçoamento do SIGA utilizado pela UFJF no que concerne à gestão dos processos de tratamento especial, conforme representado no Quadro 3 a seguir, formatado de acordo com a ferramenta 5W2H.

Quadro 3 - Segunda Proposta de Intervenção nos moldes 5W2H

O que? (What)	Por que? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto custa? (How much)
Aperfeiçoar o registro de processos de tratamentos especiais e das informações a eles relacionadas, além do fluxo comunicacional	Aprimorar o controle de informações e comunicações como importante ferramenta de gestão de processos de TE e/ou RE	No Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)	A partir do semestre letivo 2019/3	Servidor lotado no CGCO e Coordenador do curso presencial de Pedagogia	Alterar a natureza de campos relacionados à criação de processos no SIGA; passar a gravar informações no BD que até o momento não são gravadas; aperfeiçoar os relatórios gerados por este sistema e automatizar o envio de e-mails aos atores envolvidos	A calcular dentro da disponibilidade de recursos repassados pelo Governo Federal

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

Conforme explanado na subseção 2.3.1 do presente estudo, o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) é um sistema criado e executado por técnicos da própria UFJF que utiliza a filosofia do software livre com a finalidade de abranger tanto a área acadêmica quanto a administrativa.

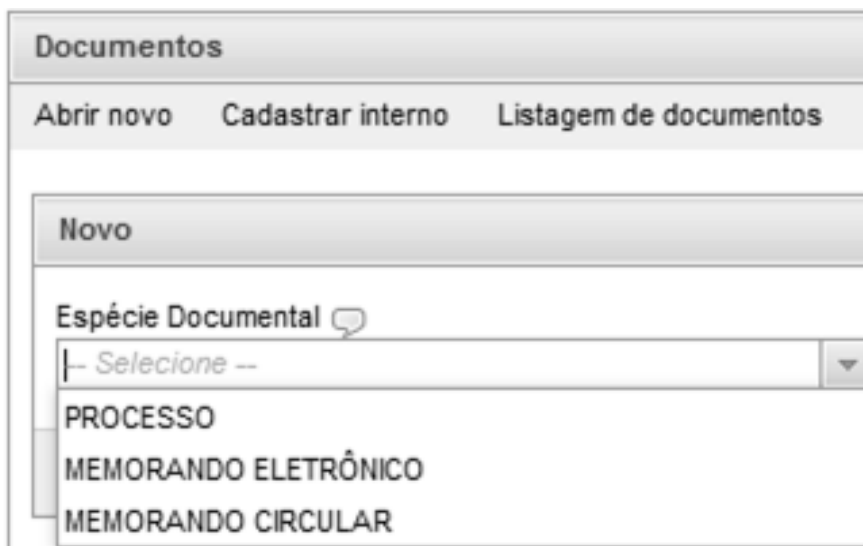
Atualmente, o SIGA permite a criação de processos (espécies documentais muito utilizadas em instituições públicas) com assuntos de naturezas diversas, dentre as quais “Tratamento Excepcional” e “Regime Acadêmico Especial”. Todavia, conforme já salientado na subseção 2.3.1 anteriormente mencionada, consideramos um agravante o fato de o campo assunto, um dos campos a serem preenchidos na criação dos processos, não ser um campo com opções previamente cadastradas e sim um campo texto cujo preenchimento permite a inserção de caracteres quaisquer, aspecto que dificulta consultas e acompanhamentos posteriores e consequentemente a geração de relatórios.

A base de dados relacional (BDR) utilizada pelo SIGA é gerenciada pelo sistema de gerenciamento Oracle. Todos os dados de uma BDR são armazenados em tabelas, que, em síntese, são estruturas formadas por linhas e colunas.

Neste sentido, propomos inicialmente que seja criada uma tabela no SIGA para armazenar os tipos de assuntos dos processos, uma vez que muitos deles se repetem, como 'Projeto de Monitoria', 'Promoção', 'Redistribuição', 'Remoção', 'Tratamento Excepcional', 'Regime Acadêmico Especial', dentre outros. Desta forma, ao ser criada esta tabela, a mesma teria uma chave primária, ou seja, um identificador único da mesma, representada por um campo que não poderá receber valores repetidos, compondo um cadastro prévio de assuntos que serão listados por meio de uma ListBox⁹ e selecionados no momento da abertura do processo.

O SIGA, inclusive, já contém atualmente estruturas por meio de ListBox, como a de criação de documentos ilustrada na Figura 5 a seguir.

Figura 6 - Criação de Documento - exemplo de ListBox já existente no SIGA



Fonte: SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2019

Ademais, ao selecionarmos a opção de assunto previamente cadastrada "Tratamento Excepcional" sugerimos que o SIGA habilite uma nova ListBox enumerando uma sequência de três circunstâncias representada pelas seguintes opções a serem escolhidas: 'Incapacidade física relativa incompatível com a frequência aos trabalhos escolares', 'Gestação' e 'Adoção'. Similarmente, ao optarmos pelo assunto "Regime Acadêmico Especial", sugerimos a habilitação da

⁹ Em computação ListBox (caixa de listagem) é um elemento de interface gráfica que permite mostrar uma lista de opções previamente cadastradas.

seguinte sequência: 'Intercâmbio', 'Colação de Grau Antecipada' e 'Outras Situações Aprovadas pelo CONGRAD'.

Interessa ainda salientar a proposição de criação de uma tabela contendo a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID10) a fim de que, ao ser aberto um processo de Tratamento Excepcional cuja circunstância seja 'Incapacidade física relativa incompatível com a frequência aos trabalhos escolares' seja selecionada e gravada ainda na BDR do SIGA outra informação relevante que é o motivo desta incapacidade, ou seja, a doença ou o problema relacionado à saúde daquele discente que o levou a solicitar o Tratamento Excepcional, o que também poderá ser implementado por meio de uma ListBox.

Propomos também que, para o momento da abertura do processo de TE e/ou RE no SIGA, seja criado um campo na tabela que armazena os dados dos processos para gravar o intervalo de dias (início/fim) em que o documento apresentado pelo requerente resguarda-o do direito ao tratamento especial e que o preenchimento de tal campo seja obrigatório.

Conforme dissertado na seção 2.3.1 da presente pesquisa, atualmente os campos do SIGA disponibilizados para consulta de processos e geração de relatórios limitam-se a número, título, assunto, interessado, setor de origem e últimos setores de entrada e saída.

As alterações propostas aprimorarão consideravelmente os tipos de relatórios possíveis de serem gerados pelo SIGA permitindo aos consultantes informações como por qual motivo os discentes mais solicitaram RE ou TE, quais os tempos mínimo, médio e máximo de duração dos tratamentos especiais, dentre outras. Tal conhecimento contribuirá como importante ferramenta auxiliadora na gestão de processos de TE e RE não só pela FACED como por toda a UFJF, o que impactará em ações não só corretivas como também preventivas.

Ademais, além dos relatórios geráveis, uma vez que tais informações encontrem-se armazenadas na BDR do SIGA será possível a obtenção de um histórico da vida acadêmica dos discentes no que concerne a tratamentos especiais: informações sobre o tipo de tratamento solicitado, número de vezes e período das solicitações, aproveitamento discente no tocante às disciplinas desenvolvidas sob tais circunstâncias, dentre outras, sendo tal acesso sempre controlado por perfil de usuário.

Ao considerarmos que, na realização de matrícula em disciplinas/turmas no SIGA para determinado semestre letivo o discente fica automaticamente vinculado a um ou mais docentes responsáveis por ministrarem as disciplinas nas quais se matriculou, propomos também para este momento de abertura do referido processo no SIGA que seja enviado, automaticamente pelo sistema, *e-mails* ao coordenador do curso ao qual aquele discente encontra-se vinculado e a seus respectivos docentes comunicando a solicitação protocolada acompanhada do documento digitalizado apresentado pelo requerente para fundamentar sua requisição.

Tal procedimento minimizará a ocorrência de erros humanos uma vez que o envio de *e-mails* se dará de forma automática pelo sistema que utilizará como destinatário o *e-mail* cadastrado na tabela que armazena os dados de cada servidor da UFJF, evitando digitações erradas e até mesmo envio de mensagens para *e-mails* que não mais se encontram em uso pelo docente.

O disparo de *e-mail* para este coletivo de destinatários deverá ocorrer de forma 'com cópia (**Cc**)' e não 'com cópia oculta (**Bcc**)'. Deste modo a mensagem será enviada para o coordenador do curso e todos os endereços colocados no campo '**Cc**' do *e-mail* receberão uma cópia da mensagem e terão conhecimento de todos os endereços que também receberão cópias. Isto permite a cada docente ter ciência de quem são os demais colegas que estarão conduzindo, juntamente com ele, disciplinas àquele discente em tratamento especial.

A ideia de ciência dos membros deste grupo sobre quem comporá este coletivo docente permitirá a socialização de importantes informações no intuito de uma cooperação para uma melhor condução destes processos de desenvolvimento de disciplinas em situações de tratamento especial, como por exemplo, a identificação, em um determinado contexto, de com qual natureza de material pedagógico determinado discente melhor se identifica e apresenta uma apropriação de conhecimento mais profícua.

Cabe salientar o reconhecimento existente de que essa ação foge ao âmbito da FACED. Contudo, é preciso entendê-la como uma ação essencial a compor o PAE visto que ela tem a potencialidade de uniformizar a gestão da informação sobre esse tema, o que beneficiará outras unidades da UFJF que também têm alunos em situação de TE e/ou RE e que provavelmente enfrentam essas mesmas questões.

Conforme já dissertado na seção 2.3 do presente trabalho, uma das funções do CGCO é cooperar para o aprimoramento da gestão da UFJF, inclusive no que

concerne ao SIGA. Para tal fim, essa unidade da UFJF conta com uma equipe de profissionais capacitados, de onde se depreende que nenhum desvio de função ou manobra semelhante será demandado para atendimento à proposta apresentada.

A fim de proporcionar uma melhor visualização e compreensão desta proposta específica do PAE segue um quadro comparativo de como o SIGA opera atualmente e de como funcionará após implementação da referida proposta.

Quadro 4 - Comparação entre funcionamento do SIGA atualmente e após implementação do PAE

SIGA atualmente	SIGA após implementação do PAE
<ul style="list-style-type: none"> campo assunto tipo texto cujo preenchimento permite a inserção de caracteres quaisquer; 	<ul style="list-style-type: none"> campo assunto a ser preenchido com opções previamente cadastradas;
<ul style="list-style-type: none"> inexiste registro do subtipo de assunto; 	<ul style="list-style-type: none"> existirá uma subclassificação dos processos de TE em: 'incapacidade física relativa incompatível com a frequência aos trabalhos escolares', 'gestação' e 'adoção' e dos processos de RE em: 'intercâmbio', 'colação de grau antecipada' e 'outras situações aprovadas pelo CONGRAD';
<ul style="list-style-type: none"> inexiste registro de quais doenças incapacitantes impediram a frequência dos discentes aos trabalhos escolares; 	<ul style="list-style-type: none"> registro de quais doenças incapacitantes impediram a frequência dos discentes aos trabalhos escolares de acordo com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID10);
<ul style="list-style-type: none"> inexiste campo específico para registro do período em que o requerente ficou submetido ao tratamento especial; 	<ul style="list-style-type: none"> criação de um campo para armazenar o intervalo de dias (início/fim) em que o documento apresentado pelo requerente resguarda-o do direito ao tratamento especial;
<ul style="list-style-type: none"> relatórios básicos; 	<ul style="list-style-type: none"> relatórios mais elaborados;
<ul style="list-style-type: none"> inexistência de um histórico da vida acadêmica dos discentes no que concerne a tratamentos especiais; 	<ul style="list-style-type: none"> histórico da vida acadêmica dos discentes no que concerne a tratamentos especiais com informações sobre o tipo de tratamento solicitado, número de vezes e período das solicitações, aproveitamento discente no tocante às disciplinas desenvolvidas sob tais circunstâncias, dentre outras, sendo tal acesso sempre controlado por perfil de usuário;
<ul style="list-style-type: none"> envio manual de e-mails aos envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> envio automático de e-mails aos envolvidos.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

A adoção de medidas para aprimoramento do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica utilizado pela UFJF é um importante passo para o aperfeiçoamento da gestão dos processos de tratamentos especiais por esta instituição. Todavia, tal proposição demanda ainda sua complementação por meio de um ambiente virtual que aproxime educador e educando, geograficamente afastados, e que colabore para a concretização de processos de ensino e de aprendizagem mais profícuos. Este será o tema da próxima seção.

4.3 PROMISSORAS CONTRIBUIÇÕES DO MOODLE AO DESENVOLVIMENTO DE DISCIPLINAS EM SITUAÇÕES DE TE E/OU RE

Consoante informações prestadas pelo *website* oficial da plataforma livre Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, ou, em português, Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objetos), acessível por meio do endereço eletrônico <http://moodle.org>, esta é uma plataforma de aprendizado projetada para fornecer a educadores, administradores e alunos um sistema robusto, seguro e integrado para criar ambientes virtuais de aprendizado personalizados.

No âmbito da UFJF o Centro de Educação a Distância (Cead) atua como gestor das estratégias de educação a distância. Consoante o *website* do referido centro, o mesmo é responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico relativos à educação a distância da UFJF. O Cead mantém articulação constante com os órgãos internos e externos, visando ao padrão de qualidade nessas ações e resultados (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, [2018]).

Ainda de acordo com informações da fonte supracitada, a UFJF caminha para que a comunidade acadêmica se aproprie de modo geral das perspectivas inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem, por intermédio do acesso e uso das tecnologias disponíveis, transformando-as em técnicas e ferramentas que auxiliem tais processos, bem como busca incorporar sistematicamente novas práticas de docentes e discentes que contribuam para a excelência da Educação Superior (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, [2018]).

Dentre estas iniciativas inovadoras adotadas pela UFJF e apoiadas pelo Cead interessa-nos, de modo particular, para a realização do presente estudo, a explanação da ampliação das oportunidades educacionais advindas por meio do uso do Moodle.

Nesse panorama, a terceira proposição do nosso Plano de Intervenção remete a um melhor aproveitamento da referida plataforma, já em uso pela UFJF, ampliando suas possibilidades de contribuição também ao cenário educacional em que se desenvolvem as disciplinas ofertadas a discentes em tratamento especial, conforme retratado no Quadro 5 a seguir, organizado em conformidade com a ferramenta 5W2H.

Quadro 5 - Terceira Proposta de Intervenção nos moldes 5W2H

O que? (What)	Por que? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto custa? (How much)
Otimizar o desenvolvimento de disciplinas ofertadas a discentes em TE e/ou RE	Tornar os processos de ensino e de aprendizagem em situações de TE e/ou RE mais profícuos	Na plataforma Moodle da UFJF	A partir do semestre letivo 2019/3	CCDP/PROGEP E, Cead, TAEs da Secretaria, Docentes e bolsistas de monitoria da FACED	Criar disciplinas no Moodle contendo Planos de Atividades amparados nos recursos desta plataforma; promover interação e troca de ideias por meio de fóruns e chats; estimular a construção do conhecimento coletivo colaborativamente por meio do uso de navegadores Web	Custos da oferta do curso de capacitação na plataforma Moodle pela CCDP/PROGEP

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

Ao contrário do que muitos imaginam, suas possibilidades não se limitam apenas a ambientes de suporte à educação a distância, pois a referida plataforma também pode contribuir com o apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento diversos, entre outros.

Para tanto, o Moodle disponibiliza um conjunto de ferramentas que permite aos ministrantes gerenciar o desenvolvimento de seus cursos e/ou disciplinas *online* de acordo com seus objetivos pedagógicos e as necessidades de seu público-alvo,

por meio de atividades e recursos como fóruns, diários, *chats*, lições, questionários, textos, *wiki*, tarefas, glossários, vídeos, além de inserir e remover blocos, com informações sobre os participantes, as últimas notícias, calendários, entre outros.

A plataforma Moodle é acessível por meio de equipamentos como computadores, *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, entre outros, conectados à internet, sendo o acesso de cada usuário controlado pelo uso de *login* e senha. Tal acesso pode ser amplo ou restrito, de acordo com os perfis existentes e as permissões relacionadas.

Para que a comunidade acadêmica da UFJF se conecte à plataforma Moodle é necessário o acesso ao endereço eletrônico <https://ead.ufjf.br>. Ao ser acessado este endereço, a tela ilustrada na Figura 6 a seguir é exibida:

Figura 7 - Acesso à Plataforma Moodle utilizada pela UFJF

ufjf

Português - Brasil (pt_br)

Acessar

Identificação

Senha

Lembrar identificação de usuário

Acessar

O uso de Cookies deve ser permitido no seu navegador ?

Esta é a sua primeira vez aqui?

Esqueceu a senha?

Aluno: a plataforma deve ser acessada com seu número de matrícula e senha do SIGA.

Problemas? Envie e-mail para suporte.cead@ufjf.edu.br. Informe CPF ou número de matrícula.

Fonte: PLATAFORMA MOODLE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2019

Caso o usuário seja aluno, o campo identificação deverá ser preenchido com a matrícula; caso seja professor ou servidor, deverá ser preenchido com o SIAPE. A senha é a mesma do SIGA.

Uma vez logado na plataforma, é apresentada ao usuário a lista de cursos e/ou disciplinas aos quais ele encontra-se vinculado, bastando clicar no nome desejado para o devido acesso.

No caso do discente em TE e/ou RE nossa proposição é de que o TAE responsável pela abertura do processo no SIGA crie, paralelamente no Moodle, um usuário para o discente, com vínculo às respectivas disciplinas sendo cursadas no momento da solicitação, registrando os períodos de início e fim do referido acesso, de acordo com o documento apresentado pelo requerente para fundamentar sua requisição.

Conforme dissertado no início desta seção, o Moodle disponibiliza um conjunto de ferramentas muito úteis para o desenvolvimento de disciplinas em situações não presenciais, inclusive permitindo o agrupamento de participantes. Importa a compreensão de que, nesta plataforma, há uma gama variada de tarefas que podem ser enviadas em formato digital como redações, projetos, relatórios, imagens, entre outros. O manual do Moodle, disponível em seu *website* oficial, instrui sobre alguns de seus principais recursos. Alguns deles serão sinteticamente detalhados a seguir, inclusive com uma explanação de suas possibilidades de contribuição à perspectiva educacional em questão:

Fóruns: são importantes atividades de discussão, pois proporcionam interação e troca de ideias e informações entre os participantes. Neles, as mensagens são visualizadas em diversas formas, sendo possível anexar junto a elas arquivos de diversos formatos (vídeos, *podcasts*, entre outros), o que atenderia uma maior gama de naturezas de demandas pedagógicas, visto que uma das reclamações dos discentes em TE e/ou RE foi justamente uma predominância de disponibilização por parte de seus docentes de textos como material para estudos.

Ademais, os participantes dos fóruns têm a opção de receber cópias de cada nova mensagem postada, via *e-mail*, e os ministrantes, de enviar mensagens aos fóruns com cópias via *e-mail* a todos os participantes. Nos fóruns são onde mais acontecem as interações dos cursos, sendo que os participantes não necessariamente precisam ser apenas discentes em TE e/ou RE e seus respectivos docentes, pois todos os discentes de uma determinada disciplina, estando em tratamento especial ou não, poderiam fazer parte deste grupo e conseqüentemente deste fórum. Isso os aproximaria e contribuiria para minorar os impactos causados pelo isolamento do discente afastado das atividades presenciais.

Chats: são recursos que, diferentemente do fórum, disponibilizam troca de mensagens síncronas, nos quais os participantes podem conversar em tempo real entre si, com a troca de mensagens instantâneas. Novamente, tais recursos poderiam ser usados por todos os discentes de uma disciplina e não apenas por aqueles em tratamento especial, o que geraria ganho em vários sentidos, principalmente em suas aproximações e desenvolvimentos integrais.

Questionários: são atividades que permitem a avaliação do desenvolvimento do curso e/ou disciplina em questão. Todas as questões que compõem estes questionários são arquivadas por categoria em um banco de dados e, desta forma, podem ser reutilizadas em outros questionários e mesmo em outros cursos e/ou disciplinas. A configuração dos questionários compreende, entre outras informações, a definição do período de disponibilidade, a apresentação de *feedback* automático, diferentes sistemas de avaliação, um sistema condicional, e a possibilidade de determinar o número de tentativas para responder um questionário.

Apresentam diferentes tipos de questões disponíveis como múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, entre outras, o que, aliado ao recurso 'Progresso do Aluno' possibilita acompanhamentos individuais mais detalhados dos avanços e dificuldades ocorridos durante os processos de ensino e de aprendizagem.

Glossários: atividades que permitem aos participantes criar e atualizar uma lista de definições como em um dicionário ou em um FAQ (Frequently Asked Questions ou, em português, Perguntas Mais Frequentes). Nesta atividade é possível criar automaticamente links no conteúdo global da disciplina, que levam aos itens definidos no glossário. Por exemplo, se o termo conhecimento é definido no glossário e se este termo for inserido, por exemplo, em um fórum de discussão, ele aparecerá como um link que conduzirá o usuário à sua definição no glossário.

Para os discentes, sobretudo os que se encontram afastados das salas de aula, este recurso é fundamental para embasar a compreensão e contextualização do conteúdo em questão.

Wiki: esta atividade permite a composição colaborativa de documentos com o uso de navegadores *Web*. Nela, o documento a ser criado/desenvolvido ficará disponível para alterações a todos os usuários que possuírem acesso à área, ou seja, todos possuem livre acesso para fazer as alterações, isto é, acrescentar ou reformular o conteúdo do documento.

Tal atividade permite um trabalho conjunto dos participantes, adicionando novas páginas web (links de endereços de internet e de arquivos associados), completando e/ou alterando o conteúdo das páginas publicadas. Versões anteriores não são canceladas e têm a possibilidade de serem restauradas, caso necessário.

Desta maneira, trabalhos em grupo poderiam ser mais estimulados como uma das formas avaliativas, o que contribuiria para uma interatividade maior entre os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem criando, coletivamente, novos caminhos, novas trilhas, novas possibilidades, fazendo valer os processos e as contribuições de cada sujeito, conforme preconiza Lévy.

Dentre as ferramentas do Moodle encontram-se ainda espaços para divulgação de eventos e datas em geral, os calendários; blocos das atividades disponibilizadas aos alunos no ambiente de um curso/disciplina; possibilidades diversas de configurações de estratégias de avaliações, notas e definições de critérios, etc. o que proveria aos ministrantes diversas possibilidades de organização de diferentes e singulares planos de atividades.

Ademais, além das ferramentas supracitadas, sugerimos ainda a gravação em vídeo das aulas que acontecerem dentro dos espaços geográficos escolares e das quais o discente em tratamento especial não puder presencialmente participar e sua disponibilização para acesso destes sujeitos dentro da plataforma Moodle.

Veras (2018) pontua ainda que docentes já habituados a utilizar o Moodle como ferramenta de trabalho não têm mais deixado materiais para estudos nas copiadoras de suas unidades. Eles têm apenas criado uma disciplina no Moodle para disponibilização dos materiais dos quais os discentes devem se apropriar para acompanhamento do conteúdo.

Conforme relatado por uma das docentes entrevistadas, há um custo considerável para a realização das cópias. Ademais, é ainda pertinente considerar toda a questão ambiental envolvida neste procedimento, pois o alto gasto de papel é atualmente um dos maiores problemas para o meio ambiente. O Moodle é, portanto, também neste sentido, uma solução prática e eficiente.

Para além destas ferramentas citadas, que são apenas uma amostra das inúmeras disponibilizadas pelo Moodle, os ministrantes podem contar ainda com variados relatórios como, por exemplo, o relatório de todos os discentes e seus acessos em todas as atividades do curso e/ou disciplina ou então dados de um discente em uma única atividade ou em um fórum específico, o que contribui

sensivelmente para os rumos da mediação pedagógica e da gestão do curso e/ou disciplina, sobretudo a discentes em tratamento especial.

Ademais, é pertinente considerar que por meio da adoção dos controles ofertados pela plataforma Moodle pode-se garantir a transparência e o registro com exatidão do desenvolvimento do processo por cada uma das partes envolvidas.

No que tange à capacitação dos discentes em tratamento especial, sugerimos que o discente, ao iniciar seu primeiro semestre do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, receba instruções sobre como utilizar esta plataforma. Tais instruções podem ser ministradas pela Coordenação do referido curso em conjunto com docentes da área de Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação ou mesmo por membros de grupos de pesquisas relacionadas a esta área de estudos.

No que concerne à capacitação dos docentes, cabe considerar que a Coordenação de Carreiras e Desenvolvimento de Pessoas (CCDP), subordinada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), é o setor da UFJF responsável pelo gerenciamento e desenvolvimento das carreiras dos servidores TAE's e docentes. Semestralmente a CCDP disponibiliza a seu público alvo diversas atividades para capacitação e qualificação que visam proporcionar condições para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal do servidor, para a melhoria contínua dos processos de trabalho, de forma a impulsionar assim, o desenvolvimento institucional.

Dentre tais atividades encontra-se o curso “Moodle – uma Abordagem Prática” que objetiva capacitar o servidor para atuação como criador-editor de AVA's (Ambiente Virtual de Aprendizagem na plataforma Moodle) e apresentar suas possibilidades para utilização no apoio a atividades pedagógicas.

A referida atividade é oferecida nas modalidades EaD e semipresencial (neste caso com apenas um encontro presencial e os demais na modalidade EaD) e tem duração média de 45 horas, tendo a própria autora do presente trabalho feito o referido curso no período de 09 de abril a 27 de maio de 2018.

Nossa proposição prevê, portanto, que esta capacitação abarque todos os docentes do Departamento de Educação da FACED para que uma vez apresentados à ferramenta Moodle possam optar por inseri-la ou não em suas práticas educacionais. Uma vez que estejam capacitados, poderão capacitar seus

bolsistas de monitoria para que atuem efetivamente no desenvolvimento de suas respectivas disciplinas na plataforma Moodle, uma vez que é função dos bolsistas de monitoria auxiliar, de forma colaborativa, os docentes no atendimento a seus respectivos discentes.

A fim de proporcionar uma melhor visualização e compreensão da presente proposta do PAE apresentamos, a seguir, um quadro que sintetiza o que será feito, por quem e com qual finalidade.

Quadro 6 - Proposta Moodle - Síntese do que será implementado, por quem e com qual finalidade

O quê será implementado?	Quem implementará?	Com qual finalidade?
Criação de um usuário no Moodle para o discente em TE ou RE, com vínculo às respectivas disciplinas sendo cursadas no momento da solicitação do tratamento; especial;	TAE responsável pelo registro do processo no SIGA;	Otimizar o processo de desenvolvimento de disciplinas em situações de tratamento especial;
Configuração de fóruns nas disciplinas criadas no Moodle;	Bolsista de monitoria, capacitado por um TAE da Secretaria e supervisionado pelo docente responsável pela disciplina;	Proporcionar interação e troca de ideias e informações entre os participantes;
Configuração de <i>chats</i> nas disciplinas criadas no Moodle;	Bolsista de monitoria e o docente responsável pela disciplina sendo conduzida em regime especial;	Disponibilizar troca de mensagens síncronas entre os discentes em TE e/ou RE e o coletivo composto pelos demais discentes, bolsista de monitoria e docente;
Configurar atividades avaliativas por meio de questionários no Moodle;	Docentes das disciplinas sendo conduzidas em regime especial;	Acompanhar individualmente os avanços e dificuldades ocorridos durante os processos de ensino e de aprendizagem;
Implementar glossários no Moodle;	Bolsista de monitoria, supervisionado pelo docente responsável pela disciplina sendo conduzida em regime especial;	Criar e atualizar uma lista de definições que embasem a compreensão e contextualização do conteúdo em questão;
Configurar composição colaborativa de documentos por meio de <i>wikis</i> no Moodle;	Docentes das disciplinas sendo conduzidas em regime especial;	Estimular trabalhos em grupo como uma das formas avaliativas, o que contribuiria para uma interatividade maior entre os sujeitos dos processos de aprendizagem;

Capacitar os docentes do Departamento de Educação para uso do Moodle.	CCDP/PROGEPE/UFJF.	Capacitar seus bolsistas de monitoria para que juntos atuem efetivamente no desenvolvimento de disciplinas na plataforma Moodle.
---	--------------------	--

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

Cientes de que a colaboratividade educacional é uma qualidade que necessita ser constantemente estimulada e que o conhecimento coletivo deve ser evolutivamente aprimorado, trazemos na seção 4.4 a seguir um promissor contributo à perspectiva educacional em questão: a curadoria digital.

4.4 CURADORIA DIGITAL: CONTRIBUTO À PERSPECTIVA EDUCACIONAL EM QUESTÃO

Correia (2018) esclarece que a palavra “curadoria” tem sua origem no latim “curare”, que significa cuidar ou preservar, e remete ao ato de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o melhor e mais relevante conteúdo sobre uma questão específica. Por conseguinte, podemos depreender que o curador de conteúdos é o responsável por localizar, agrupar, organizar e compartilhar tais informações sobre uma temática específica.

A mesma autora (ibidem) considera ainda que alguns estudos revelam o uso da curadoria como uma estratégia pedagógica enquanto outros apontam para usos da curadoria como uma abordagem institucional, como uma atividade conducente à mudança social ou como uma competência básica para os processos de ensino e de aprendizagem, em particular aqueles que ocorrem de forma *online*.

Destarte, no âmbito do desenvolvimento de disciplinas ofertadas em situações de tratamento especial, a quarta proposta do nosso Plano de Intervenção prevê a criação e organização de um repositório de dados para consultas *online* como uma fonte confiável de informações partilhadas concernentes às ementas destas disciplinas, cujos usos não se limitem apenas aos discentes em tratamento especial, conforme sintetizado no Quadro 7 a seguir, formatado em consonância com a ferramenta 5W2H.

Quadro 7 - Quarta Proposta de Intervenção nos moldes 5W2H

O que? (What)	Por que? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto custa? (How much)
Criação e organização de um repositório de dados	A fim de se ter um repositório confiável de informações relacionadas às ementas das disciplinas	Em uma plataforma <i>online</i> e gratuita	A partir do semestre letivo 2019/3	Docentes das disciplinas ministradas em TE e/ou RE e seus respectivos bolsistas de monitoria	Escolher a plataforma <i>online</i> que auxiliará na curadoria; criar uma conta nesta plataforma; identificar as necessidades do público alvo; localizar, coletar, categorizar e armazenar as informações relevantes; distribuir o conteúdo e monitorar seu acesso pelo público alvo	O valor da bolsa de Monitoria que, atualmente, é de R\$ 400,00

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

Wiley e Hilton (2009) apontam uma dissonância entre o ensino superior e o cotidiano na sociedade atual (Tabela 4), especialmente, porque as instituições de ensino superior não conseguem responder às exigências de uma sociedade tecnológica.

Tabela 4 - Diferenças entre Ensino Superior e cotidiano na sociedade atual

A educação	O cotidiano
Analógico	Digital
Restringido	Móvel
Isolado	Conectado
Genérico	Pessoal
Dirigido aos consumidores	Dirigido aos criadores
Fechado	Aberto

Fonte: WILEY E HILTON, 2009

Conforme anteriormente considerado, no presente capítulo é notória a necessidade de se educar os docentes sobre uma nova abordagem dos recursos digitais de forma a encorajá-los a repensarem suas práticas pedagógicas, adequando-as a mudanças tecnológicas que contribuam para processos de ensino e

de aprendizagem mais profícuos, especialmente nas instituições de ensino superior que têm recebido cada vez mais um corpo discente tão diverso.

Diferentes tipos de objetos podem ser contemplados no processo de curadoria de conteúdos, como: ilustrações, infográficos e outros visuais, podcasts, vídeos, artigos publicados em revistas *online* ou websites, blogs, recursos ou ferramentas para aplicações diversas, dentre outros, o que seria mais um aliado no combate à quase totalidade de apenas textos disponibilizados aos docentes em TE e/ou RE como material de estudos.

A curadoria digital de conteúdos é um processo sistemático que demanda comprometimento e disciplina por parte do curador digital. Desta forma, a melhor maneira de otimizar o processo é fazer uso das melhores ferramentas disponíveis para obtenção e disponibilização do conteúdo mais apropriado possível.

Atualmente, o mercado disponibiliza inúmeras ferramentas poderosas e gratuitas para a produção e gestão contínua da curadoria de conteúdos com qualidade, dentre as quais podemos citar o Scoop.it, o Google Docs, o Evernote, o Flipboard e o Padlet.

Quadro 8 - Ferramentas para Produção e Gestão da Curadoria de Conteúdos

Título	Link de acesso à plataforma	Breve descrição
Scoop.it	https://www.scoop.it/	Permite ao usuário curar, adicionar à sua perspectiva e publicar sua própria coleção de artefatos curados em canais de mídias sociais e websites. Procura conteúdo automaticamente com base em palavras-chave.
Google Docs	https://docs.google.com/	Funcionalidades semelhantes às do processador de textos Microsoft Word. Permite a colaboração em tempo real na edição e revisão de textos, o que facilita muito o trabalho em equipe e a distância.
Evernote	https://evernote.com/intl/pt-br	Permite guardar, de forma organizada e estruturada, todas as informações pertinentes ao conteúdo que se deseja produzir. Disponível em praticamente todas as plataformas.

Flipboard	https://flipboard.com/	Permite reunir todos os temas de interesse em um único local. Basta selecionar as categorias de interesse e as últimas notícias relacionadas aos tópicos escolhidos serão disponibilizadas. Também pode ser vinculado a redes sociais e permite a criação das próprias revistas eletrônicas organizadas pelos seus tópicos favoritos.
Padlet	https://padlet.com/	Permite ao usuário coletar informações digitais e fixá-las em quadros de avisos virtuais, usando um sistema simples de arrastar e soltar. Tais quadros podem ser compartilhados por meio de canais de mídia social, exportados para um arquivo, incorporados em um blog ou site ou transformados em um QRCode.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

As ferramentas ilustradas no quadro acima são abordadas um pouco mais detalhadamente no Anexo III do presente trabalho.

Portanto, a quarta proposta do nosso Plano de Intervenção prevê um trabalho conjunto entre os docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais os discentes em tratamento especial encontrem-se matriculados e seus respectivos bolsistas de monitoria para construção e gestão de um repositório confiável de informações concernentes às ementas destas disciplinas.

Embora nossa previsão de responsabilidade recaia inicialmente sobre os docentes e seus bolsistas de monitoria, nada impede o envolvimento colaborativo dos demais colegas de disciplinas na construção deste conhecimento coletivo. Pelo contrário, somos veementes defensores de práticas pedagógicas que fomentem a colaboração em detrimento da competição.

Este trabalho conjunto deverá envolver, pelo menos, as seguintes etapas: identificação das necessidades do público alvo; localização, coleta, categorização e armazenamento de informações relevantes que possam ser de interesse deste público alvo; distribuição do conteúdo por meio de canais que possibilitem seu compartilhamento e, por fim, o monitoramento, que vai permitir o conhecimento de qual conteúdo compartilhado está sendo mais acessado pelo público alvo, o que permitirá saber que tipo de conteúdo selecionar para se obter maior engajamento.

Por fim, organizamos as informações textuais apresentadas concernentes às quatro proposições componentes do nosso PAE de forma clara e sintética no Quadro 9 a seguir, identificando cada proposição e seu respectivo objetivo:

Quadro 9 - Síntese das Proposições do PAE

<p>Proposição 1: Aprimoramento da Página WEB do Curso presencial de Licenciatura em Pedagogia</p>	<p>Criação de um espaço no site para abordagem do tema, com inserção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • do RAG; • do formulário para solicitação de TE; • de um modelo de Plano de Atividades; • do quadro com as etapas de tramitação dos processos de TE e RE. 	<p>Objetivo: publicização de formulários e documentos relacionados aos processos de tratamento especial.</p>	<p>Responsáveis: Bolsista de TP; TAEs da Secretaria e Coordenador do curso presencial de Pedagogia.</p>
<p>Proposição 2: Aperfeiçoamentos para o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)</p>	<p>Alteração da natureza de campos relacionados à criação de processos no SIGA; Início da gravação de informações relevantes na Base de Dados que até então não são gravadas; Aperfeiçoamento da geração de relatórios; Automatização do envio de e-mails aos atores envolvidos.</p>	<p>Objetivo: otimização da gestão informacional dos processos de tratamento especial</p>	<p>Responsáveis: Servidor lotado no CGCO e Coordenador do curso presencial de Pedagogia</p>
<p>Proposição 3: Possibilidades de Contribuições do Moodle</p>	<p>Configuração de disciplinas no Moodle contendo Planos de Atividades amparados nos recursos desta plataforma que contemplem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cronograma a ser respeitado; • especificação dos critérios avaliativos; • calendário de avaliações; • tarefas a serem desempenhadas. <p>Promoção de interação e troca de ideias e informações por meio de fóruns e <i>chats</i>; Promoção de composição colaborativa de documentos por meio do uso de navegadores <i>Web</i>.</p>	<p>Objetivo: aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento de disciplinas em situações de tratamento especial</p>	<p>Responsáveis: CCDP/PROGEPE, Cead, TAEs da Secretaria, Docentes e bolsistas de monitoria da FACED</p>

<p>Proposição 4: Possibilidades de Contribuições da Curadoria Digital de Conteúdos</p>	<p>Adoção de uma plataforma <i>online</i> de curadoria digital de conteúdos com identificação das necessidades do público alvo, localização, coleta, categorização e armazenamento de informações relevantes, que contemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distribuição do conteúdo curado; • monitoração do acesso ao conteúdo curado pelo público alvo. 	<p>Objetivo: construção e gestão de um repositório confiável de informações concernentes às ementas destas disciplinas ofertadas em situações de TE e/ou RE</p>	<p>Responsáveis: Docentes das disciplinas ministradas em TE e/ou RE e seus respectivos bolsistas de monitoria.</p>
---	--	---	--

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2019

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É significativo ressaltar que os caminhos percorridos para o desenvolvimento da presente dissertação foram permeados por alguns desafios dentre os quais se pode destacar o ineditismo do tema, sobretudo no âmbito da UFJF, e a ausência de registro de informações primordiais relacionadas aos processos de TE e/ou RE em uma base de dados como a do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica adotado pela UFJF.

A vivência cotidiana em um ambiente no qual se percebe uma demanda relativamente frequente por processos de tratamento especial aliada à constatação da ausência de protocolos e planejamentos a serem seguidos nestas situações, inexistência de envolvimento coletivo das instâncias responsáveis e falta de adaptações pedagógicas para o atendimento específico a discentes em TE e/ou RE se configuraram como a mola propulsora desta investigação.

Embora o contexto deste trabalho seja o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF, a consulta realizada junto à CDARA evidenciou um índice considerável de discentes em tratamento especial, durante o ano de 2017, também nos cursos de Serviço Social e Letras da UFJF. Contudo, em virtude de limitação imposta pelo fator tempo, esse estudo configurou-se apenas superficialmente inexistindo a oportunidade de problematizá-lo a contento.

As pesquisas bibliográficas realizadas demonstraram que os apontamentos em relação ao tema abordado ainda são muito incipientes, o que reforça a necessidade de trabalhos desta natureza.

A Carta Magna de 1988 reafirma a educação como direito de todos. Destarte, discentes em TE e/ou RE têm, assim como qualquer outro discente, o direito à continuidade de seu processo educativo, independente da possibilidade de comparecimento ao ambiente geográfico escolar.

A análise e integração dos dados produzidos a partir dos instrumentos de pesquisa adotados evidenciou certa resistência por parte de alguns docentes no que concerne à adoção de práticas pedagógicas contemporâneas, sobretudo as que podem ser aprimoradas por meio do uso de tecnologias.

Em processos de ensino e de aprendizagem como os chamados “a distância”, ou seja, aqueles nos quais educador e educando encontram-se separados, espacial ou temporalmente, os recursos pedagógicos são diferenciados, assim como a

maneira de se comunicar. Todavia a qualidade de tais processos não é comprometida se considerarmos um responsável envolvimento dos atores envolvidos a fim de que se tornem potenciais co-construtores de um conhecimento coletivo.

Atualmente tem acontecido um movimento de expansão e evolução no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aplicadas à educação que tem criado e aperfeiçoado ferramentas *web* colaborativas fomentadoras de trocas de ideias e informações das mais diversas naturezas, o que é um contributo à impulsão de práticas docentes mais reflexivas.

Neste sentido, o Plano de Ação Educacional proposto é considerado um primeiro e importante passo rumo aos avanços demandados por um desenvolvimento profícuo de disciplinas em situações de tratamentos especiais e, embora pensado no âmbito do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFJF, tem pleno potencial para auxiliar os demais cursos ofertados por esta instituição de ensino superior.

É sobretudo importante considerar que em agosto de 2018 a UFJF criou um núcleo para pensar a política de inclusão da instituição, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). No que concerne à presente pesquisa, o referido núcleo pode auxiliar na formação dos docentes e técnicos para que, por meio de uma ação conjunta, consigam otimizar o desenvolvimento das disciplinas ofertadas nas circunstâncias ora estudadas .

Cabe salientar que bons frutos já têm sido colhidos como o convite recebido pela autora do presente trabalho para participar do Seminário Interno da FACED de 2019, ocorrido no período de 25 a 29 de março do referido ano, em uma reunião com a participação dos docentes do Departamento de Educação e dos representantes do Diretório Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia, no sentido de abordar o tema, as dificuldades e possibilidades de estratégias relacionadas ao mesmo. Esse importante espaço de diálogo incutiu nos presentes, no mínimo, a necessidade de uma reflexão sobre o tema em questão.

Ademais, em 2019 a UFJF instituiu os Projetos de Monitoria - Acompanhamento Acadêmico (PAACAD) que são projetos que se caracterizam por estratégias de ensino e de aprendizagem em regime cooperativo por meio do qual os estudantes que desejam e/ou necessitam de assistência adicional em uma disciplina são auxiliados por monitores de acompanhamento acadêmico, os quais

são estudantes que concluíram com êxito a referida disciplina, sendo que a estratégia assim estabelecida deve ser supervisionada pelo professor, a quem compete resguardar a instauração de um clima dialógico-colaborativo, positivo e propositivo. Tais monitores terão a capacidade de atuar colaborativamente na execução das propostas do PAE.

A semente está plantada, mas ainda há muito que se fazer para uma colheita frutífera. É premente que trabalhos futuros deem continuidade às pesquisas iniciadas por meio da presente dissertação, como os que estendam a pesquisa a outros cursos da UFJF e os que estudem a existente resistência de alguns docentes em relação à adoção de práticas pedagógicas amparadas em possibilidades ofertadas pela cultura digital.

Desta forma, a Universidade Federal de Juiz de Fora poderá vislumbrar caminhos que otimizem o desenvolvimento de disciplinas ofertadas a seus discentes em regimes de tratamento especial, ratificando suas práticas educativas equitativas, e se tornar um referencial para que outras instituições de ensino superior adotem-na como modelo a ser seguido no que concerne ao estudo em questão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, E. de O.; Menezes, C. V. A. Atendimento Pedagógico Domiciliar: a garantia do direito no município de Curitiba. **Caderno PAIC**, Curitiba, v.18, n. 1, p. 542-556, 2017. Disponível em: <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/248/228>. Acesso em: 05 set. 2018.

ARANHA, S. D. de G. A propaganda virtual e seus diálogos: um novo espaço de interação na hipermídia. **Culturas Midiáticas**, João Pessoa, v.3, n.2, p.1-12, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/cm/article/view/11735/6775>. Acesso em: 07 abr. 2019.

ARAÚJO, E. A. Informação, sociedade e cidadania: gestão da informação no contexto de organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 155-167, mai./ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n2/28n2a08.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BEHR, A. *et al.* Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n.2, p. 32-42, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. de. Relação Professor/Aluno. **Saberes da Educação**, São Roque, v. 1, n.1, p. 1-12, 2010. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BOLÍVAR, A. Equidade educacional e teorias da justiça. **REICE**, Madri, v. 3, n. 2, p. 42-69, jan. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28092540_Equidad_Educativa_y_Teorias_de_la_Justicia. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRANDÃO, S. H. A. O atendimento educacional domiciliar ao aluno afastado da escola por motivo de doença. *In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO*, 11., 2011, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica. 2018. p. 5258-5268.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. *In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N (orgs.). Família & escola*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 171-83, 2000.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL, **Decreto - Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, DF, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL, **Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975**. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Brasília, DF, 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6202.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL, **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL, **Lei nº 10.421, de 15 de abril de 2002a**. Estende à mãe adotiva o direito à licença-maternidade e ao salário-maternidade, alterando a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10421.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL, **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL, **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF Brasília, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRUNO, A. R.; COUTO, J. L. P. Culturas contemporâneas: o digital e o *ciber* em relação. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 95-122, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5848/47965595>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e Cultura Digital. **Pátio**, Londres, ano XI, n. 44, p. 1-5, jan. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/2748122/Aprendizagem_e_cultura_digital?auto=download. Acesso em: 30 mar. 2019.

BURGOS, M. T. B. **Reforma da Educação no Brasil: da gestão da pobreza à busca de equidade**. Juiz de Fora, 2012. Plataforma Moodle do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1869>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CORREIA, A. P. As Múltiplas Facetas da Curadoria de Conteúdos Digitais. **Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 14-32, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36884/27807>. Acesso em: 02 mai. 2019.

CUNHA, C.R. *et al.* Proposta de um Modelo de Atributos para o Aprimoramento da Comunicação Afetiva para Professores que atuam na Educação a Distância. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, XIX, 2008, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008. p. 573-582.

FERNANDES, A. A.; VARANI, A. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 50-66, jan./jun.2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/105/246>. Acesso em: 05 mai. 2019.

FERNANDES, M.A. *et al.* Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição pública. **REBEn - Revista Brasileira de Enfermagem**. Teresina, v. 71, suppl. 5, p. 2169-2175, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s5/pt_0034-7167-reben-71-s5-2169.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. do C. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. 1. ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUEDES, M. de C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde**: Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, suppl.0, p.117-132, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15s0/06.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.
- JEREBTSOV, S. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas Científicas Contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**, Brasília, v.1, p. 7-27, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- JUSTINO, M. N. **Pesquisa e Recursos Didáticos na Formação e Prática Docentes**. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LÉCHIW, M. C. Manual de Trabalhos Domiciliares. **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, Ponta Grossa, v.2, p. 1-30, 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernosped/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uepg_ped_pdp_margarete_cristina_lechiw.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.
- LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento da era da informática. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. Internet e Escola de Mãos Dadas. **Gestão Educacional**, [S.l.], fev. 2013. Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/internet-e-escola-de-maos-dadas/>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- LIMA, M. de L. R. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

LISBÔA, M. G. P.; GODOY, L. P. A aplicação do método 5W2H no Processo Produtivo do Produto: a joia. **Revista Iberoamericana de Engenharia Industrial**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p.32-47, jul. 2012. Disponível em:
<http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

LÓPEZ, N. **Equidad educativa y desigualdad social**. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPE-Unesco, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAITO, V. P. M. Atendimento pedagógico domiciliar: do direito à qualidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, IV; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, VI. 2017. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2017. p. 25004-25014.

MAROS, C. *et al*. Contribuições da educomunicação para a escola como espaço de comunicação participativa e de educação dialógica. **Poiésis**, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 29 – 45, jan./jun. 2010. Disponível em:
<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/480/609>. Acesso em: 03 dez. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Interações**, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2000. Disponível em:
http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. *In*: ENRICONE, D. **A docência na educação superior**: sete olhares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.111-127.

NIZA, S. A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º CEB. **Inovação**, São Luís, v. 11, n.1, p. 77-98, 1998. Disponível em:
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

PAULA, M. de F. C. de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.; CAVALLET, V. J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, R. L. L (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, p. 267-278, 2003.

POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1241-1267, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01241.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROVIN, P. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 99-111, 2013.

REIS, S. A. S. **Ser mãe na universidade**: uma análise da percepção de alunas gestantes e nutrizes acerca das políticas de assistência social de uma IFES. 2017. Monografia (Bacharelado em Administração) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

ROCHA, M. G. de S. da; AVILA, L. L. de. Pesquisas, práticas e experiências sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e múltipla em escolas públicas da Baixada Fluminense. *In*: PLETSCHE, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. (Orgs.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, p. 31-46, 2015.

RODRIGUES, W. C. C. *et al.* Um Olhar sobre a formação do Aluno com Doença Falciforme. **Desafios**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 86-94, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3153/9510>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 7, n. 14, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico científico-informacional. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, V. L. da C.; SANTOS, J. E. dos. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **Holos**, Natal, v. 6, p. 307-328, 2015. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1936/pdf_144. Acesso em: 04 jan. 2019.

SCHNEIDER, M. B. D. É possível uma comunicação como diálogo entre professor e aluno em um curso de matemática na modalidade a distância? *In*: CIAD – CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Jataí. **EAD e a Internacionalização da Aprendizagem no Brasil**. Jataí: Universidade Federal de Goiás, 2014. p. 1-10.

SCOTT, J. W. O Enigma da Igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n.1, p.11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA, A. F. *et al.* Web 2.0 e Pesquisa: Um Estudo do Google Docs em Métodos Quantitativos. **RENOTE - Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25141/14626>. Acesso em: 28 set. 2018.

SILVEIRA, S. A. da. **Exclusão Digital**: A miséria na era da informação. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOBRINHO, J. D. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

SZYMANSKI, H. (Org.), ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

TOMASEVSKI, K. Por que a educação não é gratuita? *In*: HADDAD, S.; GRACIANO, M (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, p. 61-91, 2006.

TOMELIN, K. N. *et al.* Educação Inclusiva no Ensino Superior: Desafios e Experiências de um Núcleo de Apoio Discente e Docente. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n.106, p. 94-103, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100011. Acesso em: 20 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Apoio Estudantil**. Juiz de Fora, 2019a. Website oficial da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/apoio-estudantil/>. Acesso em: 27 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Centro de Educação a Distância.** Juiz de Fora, [2018]. Website oficial do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Página Inicial – Apresentação.** Juiz de Fora, 2019b. Website oficial da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>. Acesso em: 30 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Regulamento Acadêmico da Graduação - RAG.** Resolução 23/2016, de 25 de janeiro de 2016. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/prograd/files/2009/02/NOVO-RAG-21.07.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2017. Website oficial da Faculdade de Educação da UFJF. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/2017/04/17/3440/>. Acesso em: 27 ago. 2018.

VERAS, E. F. dos S. **TICS como ferramentas de trabalho em sala de aula.** 2018. Monografia (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Espanhola) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

VERAS, R. da S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n.38, p. 219-235, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/15.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

VICENTINI, D. R. B.; COSTA, I. G. Direito à educação Inclusiva no Brasil: Um olhar sobre as classes em hospitais. *In*: Brito, J. D.; Rigoldi, V.; Janini, T. C. (Org.). **Responsabilidade do Estado.** 1. ed. Jacarezinho: UENP & Instituto Ratio Juris, p. 81-93, 2014.

WILEY, D.; HILTON, J., III. Openness, dynamic specialization, and the disaggregated future of higher education. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Athabasca, Canada, v. 10, n. 5, nov. 2009. Disponível em: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=facpub>. Acesso em 10 mai. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO APLICADO A DISCENTES DO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

1) Em algum momento ao longo do seu curso de graduação na UFJF você fez uso de atendimento especial dos tipos “Tratamento Excepcional” ou “Regime Acadêmico Especial”? Por gentileza especifique qual dos dois, por qual motivo e por quanto tempo durou este atendimento.

() Tratamento Excepcional. Tempo de duração: _____ (meses)

() Regime Acadêmico Especial. Tempo de duração: _____ (meses)

Motivo:

2) Quais foram os seus interlocutores durante esse período de atendimento? Marque todos aqueles que foram responsáveis pela disponibilização de informações e conhecimentos:

() secretaria () professores de disciplinas () colegas () direção () coordenação do curso

3) Como você foi avisado sobre os procedimentos que deveria adotar em relação a esse tratamento?

4) Especifique os nomes das disciplinas nas quais solicitou atendimento especial:

Disciplina 1: _____

Disciplina 2: _____

Disciplina 3: _____

Disciplina 4: _____

Disciplina 5: _____

5) Qual o principal canal de comunicação com os docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais você solicitou este tipo de tratamento?

Disciplina 1: () E-mail () Telefone () Contato presencial () Outro: _____
() Nenhum

Disciplina 2: () E-mail () Telefone () Contato presencial () Outro: _____
() Nenhum

Disciplina 3: () E-mail () Telefone () Contato presencial () Outro: _____

Nenhum

Disciplina 4: E-mail Telefone Contato presencial Outro: _____

Nenhum

Disciplina 5: E-mail Telefone Contato presencial Outro: _____

Nenhum

6) Descreva, em termos de prazo, qual o tempo demorado para retorno do docente desde o início da abertura de seu processo na secretaria de sua unidade?

Disciplina 1:

Disciplina 2:

Disciplina 3:

Disciplina 4:

Disciplina 5:

7) Qual a periodicidade dos contatos realizados?

Disciplina 1: semanais quinzenais mensais semestral nunca houve contato

Disciplina 2: semanais quinzenais mensais semestral nunca houve contato

Disciplina 3: semanais quinzenais mensais semestral nunca houve contato

Disciplina 4: semanais quinzenais mensais semestral nunca houve contato

Disciplina 5: semanais quinzenais mensais semestral nunca houve contato

8) Qual a natureza do material disponibilizado para estudos pelo seu(sua) professor(a) no semestre em que a disciplina se sucedeu?

Disciplina 1: () Textos. Quantidade: ____
 () Slides. Quantidade: ____
 () Hipertextos. Quantidade: _
 () Material Audiovisual.
 Quantidade: ____
 () Outro: ____ |
 () Nenhum.

Disciplina 2: () Textos. Quantidade:

 () Slides. Quantidade: ____
 () Hipertextos. Quantidade: _
 () Material Audiovisual.
 Quantidade: ____
 () Outro: ____ |
 () Nenhum.

Disciplina 3: () Textos. Quantidade:

 () Slides. Quantidade: ____
 () Hipertextos. Quantidade: _
 () Material Audiovisual.
 Quantidade: ____
 () Outro: ____ |
 () Nenhum.

Disciplina 4: () Textos. Quantidade:

 () Slides. Quantidade: ____
 () Hipertextos. Quantidade: _
 () Material Audiovisual.
 Quantidade: ____
 () Outro: ____ |
 () Nenhum.

Disciplina 5: () Textos. Quantidade:

 () Slides. Quantidade: ____
 () Hipertextos. Quantidade: _
 () Material Audiovisual.
 Quantidade: ____
 () Outro: ____ |
 () Nenhum.

9) Quais avaliações de seu aprendizado foram feitas pelo docente? Gentileza especificar qual tipo.

Disciplina 1: _____

Disciplina 2: _____

Disciplina 3: _____

Disciplina 4: _____

Disciplina 5: _____

10) Você teve algum tipo de problema durante o período em esteve sob “Tratamento Excepcional” ou “Regime Acadêmico Especial”? Em caso afirmativo, relate o problema e seu desfecho.

11) Você faria alguma sugestão para o aprimoramento do “Tratamento Excepcional” ou “Regime Acadêmico Especial”?

**APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO DESTINADO, VIA GOOGLE FORMS, AOS
DISCENTES QUE NUNCA USUFRUÍRAM DE TE NEM RE**

Prezadx discente,

Meu nome é Eliete Senra Ferreira, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Minha dissertação aborda os desafios enfrentados para o desenvolvimento de disciplinas em situações de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial. Solicito a sua valiosa contribuição no sentido de responder a este questionário, instrumento imprescindível para a realização desse trabalho, e ressalto que, como último capítulo da dissertação, pretendo propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a intervir nas lacunas observadas e contribuir com um melhor desenvolvimento das disciplinas ofertadas sob tais circunstâncias.

Assumo o compromisso de manter em sigilo as informações, sem identificação da autoria, apurando apenas os resultados que servirão aos propósitos da presente pesquisa.

Agradeço, desde já, a sua atenção e o seu apoio.

Endereço de e-mail: _____

1) Você conhece os direitos e deveres dos discentes, estabelecidos pelo Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG), para usufruto de Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial?

() SIM () NÃO

2) Caso sua resposta à pergunta 1 seja SIM, de que forma este conhecimento chegou até você?

() Colegas () Coordenação do Curso () Direção da FACED

() Professores(as) de disciplinas () Secretaria () Outro: _____

3) Em sua opinião, a divulgação dos Regimes Acadêmico Especial e Tratamento Excepcional é realizada satisfatoriamente pela UFJF?

() SIM () NÃO

4) Mesmo que você ainda não tenha usufruído de nenhum destes dois tratamentos, gostaria de contribuir com algum relato ou sugestão para melhoria de tais processos?

**APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO DESTINADO, VIA GOOGLE FORMS, AOS
DISCENTES QUE JÁ USUFRUÍRAM DE TE E/OU RE**

Prezadx discente,

Meu nome é Eliete Senra Ferreira, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Minha dissertação aborda os desafios enfrentados para o desenvolvimento de disciplinas em situações de tratamento excepcional e Regime Acadêmico Especial. Solicito a sua valiosa contribuição no sentido de responder a este questionário, instrumento

imprescindível para a realização desse trabalho, e ressalto que, como último capítulo da dissertação, pretendo propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a intervir nas lacunas observadas e contribuir com um melhor desenvolvimento das disciplinas ofertadas sob tais circunstâncias.

Assumo o compromisso de manter em sigilo as informações, sem identificação da autoria, apurando apenas os resultados que servirão aos propósitos da presente pesquisa.

Agradeço, desde já, a sua atenção e o seu apoio.

Endereço de e-mail: _____

1) Em algum momento ao longo da sua graduação na UFJF você fez uso de "Tratamento Excepcional" ou "Regime Acadêmico Especial"? Por gentileza especifique qual dos dois.

Tratamento Excepcional Regime Acadêmico Especial

Por qual motivo você solicitou este atendimento e quanto tempo durou o mesmo durou?

2) Quais foram seus interlocutores durante esse período de atendimento? Marque todos aqueles que foram responsáveis pela disponibilização de informações e conhecimentos.

Colegas Coordenação do Curso Direção da FACED

Professores(as) de disciplinas Secretaria Outro: _____

3) Como você foi informado sobre os procedimentos que deveria adotar em relação a esse tratamento?

4) Qual o principal canal de comunicação com os docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais você solicitou este tipo de tratamento?

E-mail Telefone Contato Presencial Nenhum Outro: _____

5) Em termos de prazo, qual o tempo demorado para retorno dos docentes desde o início da abertura de seu processo na secretaria de sua unidade?

1 semana 15 dias 1 mês Nunca retornou Outro: _____

6) Qual a periodicidade dos contatos realizados entre seu(s) docente(s) e você?

Semanal Quinzenal Mensal Semestral Nunca houve contato

Outro: _____

7) Em geral, qual foi a natureza dos materiais disponibilizados para estudos pelo(a) seu(sua) professor(a) no período de seu Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial?

Textos Slides Hipertextos Material Audiovisual Outro: _____

8) Em geral, qual tipo de avaliação de aprendizado seu docente utilizou neste período?

Trabalho Individual Trabalho em Grupo Prova Não fui avaliado(a)

Outro: _____



9) Você teve algum tipo de problema durante o período em que esteve sob "Tratamento Excepcional" ou "Regime Acadêmico Especial"? Em caso afirmativo, relate o problema e seu desfecho.

10) Você faria alguma sugestão para o aprimoramento do "Tratamento Excepcional" ou "Regime Acadêmico Especial" ou tem algum tipo de experiência positiva que tenha impactado favoravelmente seu aprendizado e gostaria de compartilhar?

**APÊNDICE IV – ROTEIRO ORIENTADOR/ORGANIZADOR DAS ENTREVISTAS
RELIZADAS COM DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UFJF**

- 1 – Para além do Lattes, fale um pouco sobre a sua trajetória profissional, sua formação acadêmica.
- 2) Você acompanhou algum discente que necessitou recorrer ao Regime Acadêmico Especial ou Tratamento Excepcional? [Caso tenha atendido, conte-me como foi feito esse acompanhamento].
- 3) Você conhece o regulamento da UFJF que normatiza os processos de Regime Acadêmico Especial e Tratamento Excepcional? [Caso diga que não, perguntar: Os professores não são informados quanto à existência desse documento?]
- 4) Os docentes são orientados por algum setor (coordenação, departamento, direção, etc.) a respeito das ações que precisam ser realizadas em relação aos processos de Regime Acadêmico Especial e Tratamento Excepcional? [Caso a resposta seja positiva, perguntar: como é feito?] [Caso a resposta seja negativa, perguntar: você teve dificuldades para oferecer atendimento? Quais?]
- 5) Nas situações em que foi necessária a realização do atendimento especial ou excepcional qual foi seu principal canal de comunicação com estes discentes e qual a periodicidade média dos contatos realizados com os mesmos?
- 6) Quais recursos e materiais você disponibilizou para estudos para este discente? (textos, slides, hipertextos, material audiovisual ou qualquer outro)
- 7) E, quanto aos alunos, eles foram proativos nesse processo? Ou seja, buscaram efetuar contato para esclarecer dúvidas ou mesmo para obter alguma informação/orientação?
- 8) Como você avaliou o aprendizado deste(s) discente(s)? Quais atividades?
- 9) De acordo com a sua experiência, quais as principais dificuldades que você vivenciou em relação à realização do atendimento especializado?
- 10) Você gostaria de sugerir algum aprimoramento para otimizar a condução do atendimento a alunos que precisam de condições especiais?

APÊNDICE V – PLANO DE ATIVIDADES

 <p style="text-align: center;">Faculdade de Educação</p>	 <p style="text-align: center;">UFJF UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA</p>
Plano de Atividades	
Nome do(a) Discente:	Matrícula:
Curso:	Ano/Semestre:
Unidade:	
Disciplina:	
Data do Preenchimento:	
Docente Responsável:	
Plano de Atividades proposto para o período de Tratamento Especial	
Bibliografia (deverá abordar os tópicos constantes do Programa de Ensino da Disciplina):	
Cronograma das Atividades (deverá ser preenchido discriminando o cronograma das principais atividades a serem cumpridas pelo(a) discente, equivalentes àquelas que regularmente seriam desenvolvidas no período de aulas correspondente, tais como conteúdos teóricos e exercícios):	
Critérios de Avaliação (deverá ser preenchido com os dados constantes do Programa de Ensino da Disciplina. Os regimes de tratamento excepcional e acadêmico especial não dispensam a avaliação):	
Calendário das Atividades (deverá ser preenchido com as datas das avaliações):	
Assinatura e Carimbo do(s) Docente(s) Responsável(eis):	

Recebimento
Juiz de Fora, __ / __ / ____

ANEXOS

ANEXO I – FORMULÁRIO PARA SOLICITAÇÃO DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL

Ilmo. Sr.
Coordenador do Curso de Pedagogia
Faculdade de Educação/UFJF

_____, aluno(a) do Curso de Pedagogia, residente à _____
nº/ UFJF _____ rua e nº _____
_____, _____, _____
cidade telefone

regularmente matriculado (a) na (s) disciplina (s) :

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____

REQUER de V. Sª tratamento excepcional de conformidade com o Regulamento Acadêmico de Graduação da UFJF (Resolução Congrad 13/2014), no período de ____/____/____ a ____/____/____ perfazendo ____ dias, fundamentado com atestado médico anexo.

Nestes termos,
Espera deferimento.

Juiz de Fora , ____ de _____ de _____.

Requerente

ANEXO II – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, _____,
 nacionalidade: _____, estado civil: _____,
 profissão: _____, portador do documento de Identidade
 Nº: _____, domiciliado e residente na cidade de
 _____, endereço: _____,
 nº: _____, bairro: _____, declaro ceder ao pesquisador
 _____, portador do documento de
 Identidade Nº: _____, disponibilizo, sem quaisquer restrições
 quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, de maneira total e definitiva os direitos
 autorais do depoimento (áudio) e da transcrição do mesmo, que prestei ao referido
 pesquisador em _____ de _____ de 201____, num total de _____ horas
 gravadas.

_____/_____, _____ de _____ de 201____.

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Pesquisador

ANEXO III – FERRAMENTAS PARA PRODUÇÃO E GESTÃO DE CURADORIA DE CONTEÚDOS

Scoop.it: acessível por meio do endereço eletrônico <https://www.scoop.it/>, esta plataforma de curadoria de conteúdos permite ao usuário curar, adicionar à sua perspectiva e publicar sua própria coleção de artefatos curados. Por meio dela é possível procurar por temas de interesse, selecionar os conteúdos, salvá-los por categorias e compartilhar o que for mais interessante nas redes sociais. Também permite compartilhar os artefatos em canais de mídias sociais, incorporá-los em websites e procurar conteúdo automaticamente com base em palavras-chave.

Google Docs: plataforma *online* grátis para redações *web*, rápida e com muitas funcionalidades semelhantes às do processador de textos Microsoft Word. Uma de suas maiores vantagens é a colaboração em tempo real na edição e revisão de textos, o que facilita muito o trabalho em equipe e a distância.

Evernote: conforme informações de seu website oficial, acessível por meio do endereço eletrônico <https://evernote.com/intl/pt-br>, nesta plataforma é possível guardar, de maneira organizada e estruturada, todas as informações pertinentes ao conteúdo que se deseja produzir. Encontra-se disponível em praticamente todas as plataformas (Windows, Android, IOS e Mac).

Flipboard: no Flipboard, cujo *website* é acessível por meio do endereço eletrônico <https://flipboard.com/>, todos os temas de interesse podem ser reunidos em um único lugar, com um formato atraente e fácil de usar. Basta selecionar as categorias de interesse e as últimas notícias relacionadas aos tópicos escolhidos serão disponibilizadas. Também pode ser vinculado a redes sociais e permite a criação das próprias revistas eletrônicas organizadas pelos seus tópicos favoritos.

Padlet: acessível por meio do endereço eletrônico <https://padlet.com/> é uma plataforma que permite que seus usuários colem informações digitais e as fixem em quadros de avisos virtuais, usando um sistema simples de arrastar e soltar. Basicamente qualquer artefato digital pode ser adicionado a um quadro e organizado lá, como uma página cheia de notas de Post-it. Uma vez criado um quadro virtual, os usuários podem compartilhá-lo por meio de canais habituais de mídia social, exportá-lo para um arquivo, incorporá-lo em um blog ou site ou transformá-lo em um QRCode. Várias pessoas podem contribuir para um quadro de Padlet, abrindo portas para projetos de trabalho em grupo e atividades colaborativas.