

# ANAIS

III CONGRESSO NACIONAL DE INCLUSÃO  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo  
(Organizador)



**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

**Vice-Reitor**

Henio Ferreira de Miranda

---

**Diretoria Administrativa da EDUFRN**

Maria da Penha Casado Alves (Diretora)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

---

**Conselho Editorial**

Maria da Penha Casado Alves (Presidente)  
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)  
Adriana Rosa Carvalho  
Anna Cecília Queiroz de Medeiros  
Cândida de Souza  
Fabrício Germano Alves  
Francisco Dutra de Macedo Filho  
Gilberto Corso  
Grinaura Medeiros de Moraes  
José Flávio Vidal Coutinho  
Josehildo Soares Bezerra  
Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua  
Lucélio Dantas de Aquino  
Luciene da Silva Santos  
Marcelo da Silva Amorim  
Marcelo de Sousa da Silva  
Márcia Maria de Cruz Castro  
Marta Maria de Araújo  
Martin Pablo Cammarota  
Roberval Edson Pinheiro de Lima  
Sibele Berenice Castella Pergher  
Tercia Maria Souza de Moura Marques  
Tiago de Quadros Maia Carvalho

**Secretária de Educação a Distância**

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

**Secretária Adjunta de Educação a Distância**

Ione Rodrigues Diniz Morais

**Coordenadora de Produção de Materiais Didáticos**

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

**Coordenadora de Revisão**

Aline Pinho Dias

**Coordenadora Editorial**

Kaline Sampaio

**Gestão do Fluxo de Revisão**

Edineide Marques

**Gestão do Fluxo de Editoração**

Rosilene Paiva

**Revisão Tipográfica**

Ilana Lamas

**Descrição de imagens**

Luciana Melo de Lacerda

**Revisão da descrição de imagens**

Rafael Marques Garcia

Orlando Brandão

**Conselho Técnico-Científico – SEDIS**

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo – SEDIS  
(Presidente)

Aline de Pinho Dias – SEDIS  
André Morais Gurgel – CCSA  
Antônio de Pádua dos Santos – CS  
Célia Maria de Araújo – SEDIS  
Eugênia Maria Dantas – CCHLA  
Ione Rodrigues Diniz Morais – SEDIS  
Isabel Dillmann Nunes – IMD  
Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ  
Jefferson Fernandes Alves – SEDIS  
José Querginaldo Bezerra – CCET  
Lilian Giotto Zarus – CB  
Marcos Aurélio Felipe – SEDIS  
Maria Cristina Leandro de Paiva – CE  
Maria da Penha Casado Alves – SEDIS  
Nedja Suely Fernandes – CCET  
Ricardo Alexandro de Medeiros Valentim – SEDIS  
Sulemi Fabiano Campos – CCHLA  
Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA

**Acessibilidade Digital**

Elizabeth da Silva Ferreira Garcia

**Diagramação, edição e capa**

Luciana Melo de Lacerda

### **COMISSÃO ORGANIZADORA INTERINSTITUCIONAL**

Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo – UFRN (Coordenação geral)

Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira – UFPR

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo – UNIFESSPA

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch – UFRRJ

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Dea – UFG

### **COMISSÃO DE LOGÍSTICA**

Maria Carmem Freire Diógenes (Coordenação) – UFRN

Eduardo Henrique Olímpio de Gusmão – UFRN

Artur Nobre Silva – UFRN

Zandhor Cunha Simões – UFRN

Diego de Medeiros Santos – UFRN

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva – UFRN

Ana Karine Ferreira da Silva Fechine – UFRN

Danielle Ferreira Garcia – UFRN

Giuliana Maria Gonçalves Avila – UFRN

Juliana Pinheiro Magro – UFRN

---

### **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Márcia Denise Pletsch (Coordenação) – UFRRJ

André Grilo – UFRN

Ângela Donato Oliva – UERJ/UFRRJ

Décio Nascimento Guimarães – IFF

Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES

Fernando de Carvalho Parente Jr – UFC

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo – UFRN

Geovana Mendonça – UDESC

Gisela Pinto – UFRRJ

Jefferson Fernandes Alves – UFRN

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva – UFRN

Laura Ceretta Moreira- UFPR

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo – UNIFESSPA

Mara Dantas Pereira – UNIT/SE

Rogério da Silva dos Santos – UFS

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins – UNESP (Marília)

Sandra Samara Pires Farias – IFBA

Shirley R. Maia – USCS

Simone da Nóbrega Tomaz Moreira – UFRN

Sueli Mara Soares Pinto Ferreira – USP

Tiago Coimbra Nogueira – UFRGS

Vanessa Helena Santanta Dalla Déa – UFG

### **COMISSÃO DE SECRETARIA**

Maria do Desterro das Neves Souza – Coordenação – UFRN  
Erika Luzia Lopes da Silva Ferreira – UFRN  
Hugo da Fonseca Xavier – UFRN  
Lamoniara Mendes Querino – UFRN  
Luzia Livia Oliveira Saraiva – UFRN  
Paula Batista da Trindade – UFRN  
Érica Simony Fernandes de Melo – UFRN  
Letícia Iraci de Medeiros – UFRN  
Maria da Conceição Bezerra Varella – UFRN  
Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado – UFRN  
Saionara Lucena de Sena – UFRN

---

### **COMISSÃO DE ACESSIBILIDADE**

#### **Descrição das Imagens e Audiodescrição**

Jefferson Alves (Coordenação) – UFRN  
Katyuscia Maria da Silva – UFRN  
Sidney Soares Trindade – UFRN  
Jane Cleide Bispo dos Santos Silva – UFRN  
Juliana Pinheiro Magro – UFRN

#### **Tradutores/Intérpretes de Libras/Português e Guias intérpretes**

Gisele Oliveira da Silva Paiva (Coordenação) – UFRN  
Isaack Saymon Alves Feitoza Silva – UFRN  
Adiliane Silva de Paula – UFRN  
Mariana Damiao Farias – UFRN  
Rodrigo Carvalho Cavalcanti – UFRN  
Sarah Lee Redmer – UFRN  
Laura Costa de Sant'Anna -UFRN  
Larissa Layze Gonçalves Reges – UFRN  
Irla Cristina Rodrigues Queiroz – UNEB  
Irtanzio Cardoso Matos da Silva – UNEB  
Rogéria Munduruca Saraiva – UNEB  
Vitória Janaina Ribeiro de Medeiros do Nascimento – UNEB  
Queila Érica Taligliatti de Souza – UFRRJ  
Daniel de Souza Siqueira – UFRRJ  
Josimari dos Santos da Cocneição – UFRRJ  
Matheus Augusto Oliveira Medeiros – UFRRJ  
Cíntia dos Anjos – UFRRJ  
Sérgio Ferreira – UFPR  
Jonatas Rodrigues Medeiros – UFPR  
Rhaul de Lemos Santos – UFPR  
Carla Andreza Corrêa Reuter – UNIFESSPA  
Rennan Alberto dos Santos Barroso – UNIFESSPA  
Antônio Alves Cavalcante Junior – UNIFESSPA

59  
anos

Fundada em 1962, a EDUFRN permanece dedicada à sua principal missão: produzir livros com qualidade editorial, a fim de promover o conhecimento gerado na Universidade, além de divulgar expressões culturais do Rio Grande do Norte.

Catálogo da publicação na fonte. UFRN/Secretaria de Educação a Distância.

Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica (3. : 2021 : Natal/RN).

[Anais do] III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica [recurso eletrônico] / Organizado por Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. – 1. ed. – Natal: SEDIS-UFRN, 2021. 3920 KB.: 1 PDF

ISBN 978-65-5569-175-7

1. Educação Superior. 2. Tecnologia. 3. Inclusão. I. Lins, Ricardo.

CDU 378  
C749

Elaborada por Edineide da Silva Marques CRB-15/488.

# SUMÁRIO

PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO ENSINO REMOTO NO  
INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL DA UFRN 14

---

UM OLHAR PARA A IDENTIDADE DE ESTUDANTES  
COM DEFICIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PÚBLICA BRASILEIRA 21

---

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS  
E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 27

---

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA 35

---

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A INCLUSÃO DE  
UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES A  
PARTIR DO CASO DA UNIRIO 42

---

PARTICIPAÇÃO DE GRADUANDAS NO GRUPO DE  
ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PESSOAL E ACADÊMICA 47

---

MAPEANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:  
UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES  
FEDERAIS 54

---

O ESTÍMULO DO SENSO CRÍTICO DOS ALUNOS ATRAVÉS  
DE AULAS DIALOGADAS: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS  
NOS DIVERSOS CONTEÚDOS ABORDADOS 60

---

AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EXTRATÉGIAS DE  
COMO FAZER UM ENSINO INCLUSIVO E PRAZEROSO -  
EXPERIDÊNCIAS PIBID PEDAGOGIA 74

---

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS  
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR  
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS 92

---

A CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE  
E INCLUSÃO DA UTFPR NO CÂMPUS LONDRINA:  
PERCALÇOS E CAMINHOS POSSÍVEIS 99

---

A CRITICIDADE COMO INCLUSÃO: O DESENVOLVIMENTO  
DE UM ESTADO MAIS CONSCIENTE 106

---

O AGIR COMUNICATIVO COMO INCLUSÃO: O  
ENTENDIMENTO EM CRISE 112

---

INGRESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR MEIO  
DE VAGAS RESERVADAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
E TECNOLÓGICA (EPT): ENTRE O LEGAL E O REAL 117

---

A ARTE NA PROPAGAÇÃO DE SABERES: DEFICIÊNCIA,  
INFORMAÇÃO E ACESSIBILIDADE 124

---

MAPEANDO ESTUDOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/  
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR 130

---

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E PANDEMIA: UMA  
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS (ICHS) DA UFF 139

---

DESAFIO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO  
DE LETRAS/LIBRAS NA PANDEMIA E PÓS-COVID19 145

---

RECURSOS DIDÁTICOS E METODOLOGIAS UTILIZADAS  
NO ENSINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 168

---

LIMITES E POSSIBILIDADES À INCLUSÃO SOCIAL DE UM  
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA VISUAL  
EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO DE MEDICINA: RELATO  
DE EXPERIÊNCIA 181

---

O IMPACTO FORMATIVO PARA DISCENTES DO CURSO  
DE PEDAGOGIA QUE PARTICIPAM DA COMISSÃO  
PERMANENTE DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE 187

---

O EFEITO COLATERAL SEGREGADOR DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DA  
POLÍTICA PÚBLICA 193

---

“ESCRITA DE SI”: PERCURSOS ACESSÍVEIS PARA  
SENTIR/PENSAR/EXPRESSAR NO CONTEXTO DA  
PANDEMIA 201

---



LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DE  
PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE 207

---

INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍ-  
FICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE - CAMPUS  
SOCORRO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO NAPNE 214

---

MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA  
– DESIGN INSTRUCIONAL PARA PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA 221

---

CLUBE DA LEITURA E DO CINEMA: PERSPECTIVAS DOS  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS DO CCSO DA UFMA 226

---

A SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO COMO ESPAÇO INCLUSIVO E  
POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS 234

---

ACESSIBILIDADE NA POLÍTICA INSTITUCIONAL DAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR 245

---

ENSINO DE ESTATÍSTICA ECONÔMICA NO CONTEXTO DE  
AULAS REMOTAS NA UFRN: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
COM AÇÕES DE INCLUSÃO 259

---

A PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL SOBRE O  
APLICATIVO “ABC AUTISMO” 266

---

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UM OLHAR EM TEMPOS DE PANDEMIA 276

---

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE LIBRAS NA UFPE NA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO 284

---

ATENDIMENTO REMOTO AOS USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NO CONTEXTO DA WEB DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DA UFMA 290

---

A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE 297

---

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 303

---

AUDIODESCRIÇÃO AO VIVO: A ACESSIBILIDADE DE EVENTOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DA UFRN 310

---

A RELEVÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ASSISTIVAS NO CONTEXTO DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA 316

---

AÇÕES E DESAFIOS EM TEMPO DE PANDEMIA: EM FOCO O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC 323

---

ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO  
CEFET-MG 330

---

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE  
DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO  
PARÁ 338

---

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFPB E A  
FORMAÇÃO DOCENTE 345

---

DEFICIÊNCIA, GÊNERO E ENSINO SUPERIOR: A HISTÓRIA  
DE VIDA DE UMA DOCENTE EMUDECIDADA 351

---

LEGENDAGEM PARA SURDOS E ENSURDECIDOS: UM  
ESTUDO DE CASO NAS VIDEOAULAS DO CONSÓRCIO  
CEDERJ 357

---

BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS DE USO  
COMUM DA UNIVERSIDADE: ESTUDO DE CASO DE UMA  
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA 365

---

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ATUAIS ACERCA  
DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL 373

---

AÇÕES INSTITUCIONAIS E A INCLUSÃO DE DISCENTES  
COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL 380

---

ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES: PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA 386

---

COVID-19 E ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 391

---

VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO 397

---

NECESSIDADES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA 403

---

VÍDEO EDUCACIONAL COM ORIENTAÇÕES AOS DOCENTES E COLEGAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 411

---

REDIMENSIONANDO A ACESSIBILIDADE CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR PARA ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 416

---

O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS (TILS) E A ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA) EM TEMPOS DE PANDEMIA 422

---

A PRECOCIDADE INFANTIL COMO INDÍCIO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 428

---

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL: MOVIMENTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	434
INCLUSÃO EM FOCO: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E APOIADORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	441
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA ANÁLISE SOBRE O DECRETO N.º. 10.502/2020	447
NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE: A PERCEPÇÃO DO PÚ- BLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL REVELADA POR MEIO DA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO	454
JUNTOS E MISTURADOS: PESQUISA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO	464
A MÁQUINA DE ESCRITURA E A EMERGÊNCIA DO NOVO LEDOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DO COVID-19	470
ACESSIBILIDADE EM DOCUMENTOS DIGITAIS: RECORTE DE UMA PROPOSTA FORMATIVA NA UFRN	478
DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	484

EDUCAÇÃO SENSÍVEL: CAMINHOS DESENHANTES PARA  
A INSTRUÇÃO DOS ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 496

---

O USO DAS TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
EM FOCO ALUNOS COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDO-  
TAÇÃO 503

---

A SINGULARIDADE DA PESSOA SURDA NO AMBIENTE  
EDUCACIONAL 510

---

INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DOS JOGOS  
E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO FATOR  
COADJUVANTE NO PROCESSO DA INTELIGÊNCIA  
EMOCIONAL DA CRIANÇA COM TDAH NO CICLO 1 DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL  
JACINTHO COELHO, GOIÂNIA – GO 516

---

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UFPB 543

---

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO CAMPO DE ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO 548

---

ATIVIDADE FÍSICA E INCLUSÃO EM TEMPOS DE  
PANDEMIA 554

---

## PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO ENSINO REMOTO NO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL DA UFRN

*Allana de Carvalho Araújo*

[allana@imd.ufrn.br](mailto:allana@imd.ufrn.br)

*Bruno Santana da Silva*

[bruno@imd.ufrn.br](mailto:bruno@imd.ufrn.br)

*Ismenia Blavatsky de Magalhães*

[ismenia@imd.ufrn.br](mailto:ismenia@imd.ufrn.br)

*Juliana Teixeira da Câmara Reis*

[julianareis@imd.ufrn.br](mailto:julianareis@imd.ufrn.br)

*Ana Karine Ferreira da Silva Fechine*

[anakarinefs@gmail.com](mailto:anakarinefs@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Este trabalho relata uma experiência de promoção da inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino remoto do Instituto MetrÓpole Digital (IMD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esta ação foi uma iniciativa da Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) do IMD durante a pandemia de COVID-19 em 2020. A comissão buscou oportunizar a comunicação entre estudantes com NEEs e docentes, para que as NEEs pudessem ser

conhecidas e compreendidas, bem como a condução das aulas remotas pudessem ser repensadas para serem inclusivas. Para tanto, foram promovidos três encontros para discutir cada NEE que os estudantes do IMD possuem: Deficiência Auditiva, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Transtorno do Espectro Autista. Os encontros ocorreram por videoconferência com participação de estudantes com NEEs, seus orientadores acadêmicos, seus docentes em disciplinas no semestre corrente, técnicos-administrativos pertencentes à CPIA, e uma palestrante convidada. Houve uma troca de conhecimentos e experiências entre os participantes sobre as NEEs e como abordá-las adequadamente no ensino remoto. Os encontros foram gravados e compartilhados com estudantes e docentes do IMD que não puderam participar de forma síncrona. A CPIA observou que envolvimento desta comunidade com a inclusão aumentou e pretende utilizar estratégias similares para promoção da inclusão no futuro.

**Palavras-chave:** deficiência auditiva. transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade. transtorno do espectro autista.



## INTRODUÇÃO

Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ainda enfrentam várias barreiras no ensino superior que prejudicam sua formação (OLIVEIRA, 2019; CARVALHO FILHA *et al.*, 2017). Faz-se necessário fomentar a cultura de inclusão e desmistificar comportamentos capacitistas que impedem ou dificultam a transposição de obstáculos (OLIVEIRA, *et al.*, 2016; PLETSCHE; LEITE, 2017).

Quando a pandemia da COVID-19 chegou no início de 2020, as aulas na UFRN foram suspensas. O retorno das aulas ocorreu em setembro na modalidade remota, e impôs novos cenários de aprendizagem com novos desafios. Nesse contexto, este trabalho relata a experiência de atuação da Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) do Instituto Metrópole Digital (IMD) para promover a inclusão de estudantes com NEEs no ensino remoto.

Logo no início das aulas remotas, a CPIA IMD discutiu o que seria possível fazer para diminuir os obstáculos que os estudantes com NEEs poderiam enfrentar no ensino mediado por tecnologias digitais. Era importante oportunizar a comunicação entre estudantes com NEEs e docentes para que essas necessidades pudessem ser conhecidas e compreendidas, bem como pensar em conjunto estratégias adequadas para as aulas remotas. Decidiu-se, então, promover encontros formativos que possibilitassem prioritariamente a troca de ideias e de experiências entre os estudantes com NEEs

do IMD, seus orientadores acadêmicos e seus professores naquele período letivo.

## **METODOLOGIA**

No primeiro mês de aulas remotas, ocorreram 3 encontros por videoconferência via *Google Meet*. Cada encontro abordou um tipo de NEE que os alunos do IMD possuíam: deficiência auditiva (DA), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A CPIA convidou por *e-mail* diferentes pessoas para cada encontro: estudantes com a respectiva NEE, seus orientadores acadêmicos, docentes das disciplinas em que estes estudantes estavam matriculados, e uma profissional com conhecimento daquela NEE.

Os encontros duraram 2 horas em média. O encontro sobre DA contou com 14 participantes (3 estudantes, 6 docentes e 5 técnicos da CPIA); no sobre TDAH participaram 17 pessoas (3 estudantes, 10 docentes e 4 técnicos da CPIA); e no sobre TEA estiveram 26 pessoas (5 discentes, 12 docentes e 9 técnicos da CPIA).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No dia 15 de setembro foi realizado o encontro sobre DA. Começou com a palestra “A inclusão de alunos com Deficiência Auditiva no Ensino Superior” realizada pela

professora Joseli Soares Brazorotto da UFRN. Depois de abordar a incidência da DA na população e suas principais tecnologias assistivas, ela apresentou várias estratégias de apoio aos estudantes com DA em aulas remotas. Em seguida, o professor Bruno Santana da Silva do IMD falou sobre cuidados que deveriam ser tomados nas aulas remotas para DA, a partir do que aprendeu durante orientação em iniciação científica de estudante com DA. Além disso, ele apresentou demandas relatadas por estudantes do IMD nesta condição. Depois, houve uma discussão entre estudantes com DA e docentes, onde cada um pode se colocar com respeito e empatia.

O encontro sobre TDAH ocorreu dia 24 de setembro. A psicóloga Danielle Ferreira Garcia iniciou com a palestra “Ensino Remoto a Estudantes com TDAH no Ensino Superior: Desafios e Possibilidades”. Ela caracterizou aspectos cognitivos e comportamentais do TDAH e suas implicações para o aprendizado. Discutiu sobre mitos e controvérsias dessa condição, que é facilmente associada a desleixo, desorganização e desinteresse. Também apresentou desafios que estudantes com TDAH podem enfrentar no ensino remoto e sugeriu estratégias para superá-los. Depois, a professora Ismenia Blavatsky do IMD apresentou sua experiência no ensino de Probabilidade para um estudante com TDAH. A exposição trouxe reflexões sobre planejamento e adaptação dos conteúdos para o ensino remoto adequado a quem tem TDAH. O aluno com TDAH confirmou sua experiência positiva com a abordagem da professora. Por fim, houve espaço para conversar e trocar experiências úteis para o ensino remoto para estudantes nesta condição.

O encontro sobre TEA foi realizado dia 10 de outubro em conjunto com outras duas unidades acadêmicas. A pesquisadora Débora Mara Pereira fez uma palestra sobre TEA no ensino superior. Depois, estudantes e uma docente com TEA compartilharam dificuldades vivenciadas no ensino presencial e remoto. Como sugestões para melhoria do processo de ensino e aprendizagem foram apontadas a necessidade de: mais empatia por parte dos docentes; informar com antecedência o roteiro estabelecido para aula; informar possíveis mudanças; conscientização dos docentes sobre TEA para poder entender as dificuldades dos alunos; comunicação objetiva sem o uso de figuras de linguagem; e atenuação de ações que causem desconforto sensorial no aluno, a exemplo de barulhos. Isso permitiu a reflexão do grupo sobre como os docentes podem estar atentos e colaborar para que a inclusão de pessoas com TEA possa ocorrer de forma mais efetiva.

## **CONCLUSÕES**

Esses encontros foram oportunidades para disseminar conhecimentos sobre NEE, facilitar a comunicação entre estudantes com NEE e docentes, e promover a troca de experiências sobre o ensino remoto. Eles foram gravados e compartilhados com estudantes e professores do IMD. Ações semelhantes precisam continuar sendo desenvolvidas para promover a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO FILHA, F.S.S. *et al.* Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior: Desafios e Perspectivas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 2, 2017.

OLIVEIRA, J. Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 73-1-27, 2019.

OLIVEIRA, R.Q. *et al.* A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016.

PLETSCH, M.D.; LEITE, L.P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, n. SPE. 3, p. 87-106, 2017.

## UM OLHAR PARA A IDENTIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL PÚBLICA BRASILEIRA

*Ana Paula Camilo Ciantelli*

[aninhaciantelli@gmail.com](mailto:aninhaciantelli@gmail.com)

*Lúcia Pereira Leite*

[lucia.leite@unesp.br](mailto:lucia.leite@unesp.br)

Universidade Estadual Paulista – UNESP-Bauru

*Maria Helena Venâncio Martins*

[mhmartin@ualg.pt](mailto:mhmartin@ualg.pt)

Universidade do Algarve – Faro/PT

### RESUMO

Ao analisar a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, é essencial escutar esses sujeitos, identificar meios de favorecê-la e quebrar identidades cristalizadas que dificultam sua participação nesse espaço. Objetivou-se analisar a percepção de estudantes com deficiência de uma Universidade Estadual pública brasileira sobre suas trajetórias de vida e acadêmica, relacionando-as com a construção de suas identidades. Participaram nove estudantes com deficiência que, através de entrevista aberta, contaram suas histórias de vida. Para análise de dados utilizou-se o núcleo de significação. A autoaceitação, a aceitação dos outros da deficiência, a conscientização acerca da deficiência,

a construção de redes de apoio, dentre outros, são elementos chave para intervenção da Psicologia para uma maior participação desses estudantes na universidade.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Deficiência. Identidade.

## INTRODUÇÃO

“Loucos”, “doentes”, “anormais” e outras palavras retratam como a sociedade inferiorizou a pessoa com deficiência ao longo da história, influenciando a formação das suas identidades e trajetórias de vida.

Segundo Ciampa (1985) a construção da identidade é um processo contínuo de transformação, no qual estão envolvidas especificidades biológicas, psicológicas e sociais do ser humano. Porém, alguns grupos minoritários, como as pessoas com deficiência, sofrem a cristalização da identidade pressuposta pela sociedade em relação à identidade em metamorfose (CIAMPA, 2001).

O estudo visa analisar a percepção de estudantes com deficiência de uma Universidade Estadual pública brasileira sobre suas trajetórias de vida e acadêmica, relacionar a percepção de suporte social, vivência acadêmica e concepção de deficiência com a construção de suas identidades.

## **METODOLOGIA**

Participaram na pesquisa estudantes autodeclarados com deficiência na universidade em 2015 e 2016. Após assinatura do termo de consentimento, os nove estudantes realizaram entrevista individual aberta, na qual foram convidados a contar suas histórias de vida. As entrevistas foram analisadas através do núcleo de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Participaram cinco estudantes com deficiência física, um com baixa visão, um com deficiência múltipla, um com deficiência intelectual e um com transtorno do espectro autista, matriculados nos cursos de Engenharia Mecânica, Psicologia, Radialismo, Ciências Biológicas, Design, Meteorologia, Jornalismo, Física e Engenharia Civil.

Para a análise dos relatos, estabeleceu-se um núcleo de significação A deficiência como elemento de destaque na constituição da identidade do estudante com deficiência, com oito indicadores: Dificuldades relacionadas à deficiência; Dificuldades ao adquirir a deficiência; Concepção de deficiência; Formas de lidar com a deficiência; Reações ao diagnóstico/à deficiência; Reações ao diagnóstico futuro; Barreiras atitudinais vivenciadas e Redes de apoio e suporte.

A aceitação da deficiência parece não estar resolvida na maioria dos estudantes, mostrando



contradições na construção de suas identidades. Dois estudantes adquiriram a deficiência física já adultos e dois receberam o diagnóstico tardiamente, trazendo dificuldades em aceitar a condição. Para Goffman (1998) essa dificuldade pode ocorrer pois estes terão que reorganizar radicalmente sua visão do passado, pois cresceram ouvindo sobre o que é ser normal e estigmatizado.

A vergonha, silêncio, humor, participação em movimentos estudantis, foram algumas das formas ditas para lidar com a deficiência. Todavia, a negação pelo “outro” foi presente nas suas vidas, através da desumanização dos médicos, superproteção da família, barreiras atitudinais e metodológicas vivenciadas na escola e universidade, influenciando suas identidades. O apoio do “outro significativo” (pais, amigos, professores...) fez com que buscassem novos sentidos para suas vidas, incentivando-os a se aceitarem, reconhecerem suas limitações, excederem a vergonha, encararem a sociedade e superarem a identidade pressuposta por esta.

Poucos estudantes possuem uma concepção metafísica da deficiência, outros concordaram mais com a concepção biológica. Mesmo estes, porém, apresentaram também uma concepção social de deficiência, ampliando sua visão da problemática e exigindo mais acessibilidade.

A compreensão da deficiência pelo modelo social é importante para os estudantes, pois conscientes, reflexivos e críticos passam a aceitá-la melhor, a superar o sentimento de inferioridade, a cobrar mais pela sua participação e direitos. A Psicologia pode contribuir

para mediar a apropriação desses conhecimentos, para o empoderamento desses jovens, autoaceitação da deficiência, bem como para a desmistificação e aceitação do outro, desconstruindo preconceitos, estigmas e estereótipos, para maior inclusão entre estudantes com e sem deficiência, construindo redes de apoio que lhes acolha e dê suporte para enfrentarem obstáculos no decorrer de suas trajetórias acadêmicas.

## **CONCLUSÕES**

Este estudo permitiu conhecer um pouco das vivências dos estudantes com deficiência, suas concepções, redes de suporte e conexões que esses elementos possuem na constituição de suas identidades. Evidenciou a importância que as instituições vejam seu papel na constituição da identidade desses sujeitos e realizem ações em prol do seu desenvolvimento. Aponta-se a necessidade que redes de suporte sejam valorizadas e que a identidade metamorfoseada ocorra com os estudantes, proporcionando maior inclusão social e educacional, tendo a Psicologia como mediadora nesse processo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagogia**, Brasília, v. 94, n. 236, p.299-322, jan./abr. 2013.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**. 1ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 242p., 2001.

CIAMPA, A.C. **Identidade**. IN: LANE, S.; CODO, W. (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

## NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Ana Paula da Silva da Costa*  
[anapaulaestrela\\_rj@hotmail.com](mailto:anapaulaestrela_rj@hotmail.com)

*Márcia Denise Pletsch*  
[marciadenisepletsch@gmail.com](mailto:marciadenisepletsch@gmail.com)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

### RESUMO

O presente texto apresenta dados de uma pesquisa de mestrado em andamento, realizada no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sobre as prospecções da equipe no que diz respeito a institucionalização de uma política de acessibilidade e inclusão nesta instituição. Os resultados preliminares apontam que a equipe tem desenvolvido um trabalho multidisciplinar coletivo e sistemático para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na universidade. Entendemos que o olhar dos próprios integrantes é fundamental para dar continuidade e aprimorar cada vez mais o trabalho de apoio a esses/essas estudantes.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Educação Superior.  
Deficiência

## INTRODUÇÃO

O período de 2005 a 2011, destacou-se de forma significativa no que diz respeito à abrangência das ações governamentais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Essa notoriedade ocorreu por meio da iniciativa de implementação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, conhecido como Programa Incluir.

Esse programa foi muito importante para estabelecer e garantir o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência nesse âmbito de ensino, pois foi mediante a ele que se consolidou a constituição de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais (BRUNO, 2011; MELO, 2015; CABRAL; MELO, 2017).

No ano de 2008, foi implementada a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. De acordo com Pletsch e Leite (2017), embora a educação inclusiva já estivesse sido incorporada nas diretrizes educacionais brasileiras a partir dos debates internacionais e nacionais que se consolidaram na década de 1990, foi meio da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva que essa perspectiva se estendeu desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Essa proposta impulsionou as instituições de ensino a refletirem sobre seus objetivos e suas práticas de Educação Especial (GLAT, 2009). Nesse sentido,

precisaram estabelecer ações e desenvolver estratégias para garantir os direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência, abarcando todos os níveis de ensino”(COSTA; PLETSCHE, 2019, p. 1).

Mediante a isso, os Núcleos de Acessibilidade instituídos nas universidades federais vêm estabelecendo propostas para superar possíveis desafios, ainda enraizados pela exclusão histórica, a fim de assegurar os direitos educacionais das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Nessa perspectiva, objetiva-se apresentar reflexões acerca do trabalho realizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para garantir o acesso e a permanência desses sujeitos nessa universidade, para que se possa compreender os mecanismos de atuação para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses/as discentes.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa integra um projeto de mestrado em andamento, realizada de forma empírica no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Esta proposta surgiu a partir da prática como Pedagoga, por meio do Programa Interno de

Residência em Iniciação Profissional na Área de Gestão Aplicada a Projetos Educacionais, realizada durante o período de dezembro do ano de 2018 a dezembro de 2019 no NAI da UFRRJ.

Em teor metodológico, esta análise baseia-se na pesquisa qualitativa de natureza exploratória, com dados coletados por meio de questionário *online*, semiestruturado, destinado aos integrantes que compõem a equipe de trabalho do NAI da UFRRJ.

O questionário foi desenvolvido com 10 perguntas abertas, de forma que esses/as profissionais mostrassem sua interpretação a respeito do reflexo das ações do NAI junto as pessoas com deficiência matriculados na UFRRJ. Para Glat e Pletsch (2009), essa ótica conduz o estudo a partir da visão de mundo dos próprios participantes da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enviamos via o formato *online*, em decorrência da pandemia, o questionário a 16 integrantes do NAI e 9 nos deram retorno. A análise das suas considerações revela que essa é uma proposta de trabalho desafiadora, porém essencial para o acompanhamento e permanência desses/as alunos/as na UFRRJ.

Segundo alguns apontamentos, o empenho da equipe multidisciplinar tem sido fundamental para pensar as políticas institucionais e traçar estratégias e ações para garantir os direitos dessas pessoas na universidade e transformar esse espaço. “A *inclusão* é

*uma realidade em toda a sociedade, é urgente que a universidade se adeque a este novo paradigma*”, disse um/a integrante da equipe. Para Melo e Araújo (2018, p. 61), “[...] a universidade enquanto espaço de produção e socialização de conhecimentos pode e deve ser indutora dessa transformação [...]”.

Nesse movimento, de acordo com os relatos coletados, a UFRRJ tem avançado significativamente para alcançar essa mudança através da inclusão educacional por meio do NAI. *“O NAI é o fio condutor de todos esses debates, que ainda não se encerram, mas é uma realidade quase concreta”*, disse outro/a participante da pesquisa.

## CONCLUSÕES

Consideramos que esta investigação apresenta uma síntese das reflexões acerca do trabalho desenvolvido pelo NAI da UFRRJ. Estas considerações sinalizam o empenho da equipe para garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nessa universidade.

Acreditamos que esta abordagem é capaz de promover a compreensão dos mecanismos de atuação da equipe do NAI a partir da sua própria perspectiva. Assim, torna-se possível consolidar ações e projetos que fomentem efetivamente a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, assegurando-lhes seus direitos.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (2008b). Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p. 39-40, 5 maio de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 nov. 2020.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas Afirmativas para a Inclusão do Surdo no Ensino Superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542- 556, 2011.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a Normatização e a Legitimação do Acesso, Participação e Formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior Brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez 2017.

COSTA, Ana Paula da Silva; PLETSCHE, Márcia Denise. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: políticas e processos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2019, p. 1-10. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao-politicas-e-processos>. Acesso em: 19 nov. 2020.

GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 210 p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O Método de História de Vida em pesquisas sobre Auto Percepção de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/268/128>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amélia de (org.). **Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. Marília: UNESP, 2015. p. 273-286.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018, p. 57-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. LEITE, Lúcia Pereira. Análise da Produção Científica sobre a Inclusão no Ensino Superior Brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3. p. 87-106, dez. 2017.

## O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Andressa de Sousa Gonçalves*

[andressacardua9@gmail.com](mailto:andressacardua9@gmail.com)

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará /Faquim

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal abordar sobre a inclusão e no ingresso nas instituições de ensino superior, como também auxiliar no processo de absorção do conhecimento permanentes para o estudante, logo a educação inclusiva é fazer com que seus alunos consigam se tornarem cidadãos capazes e conscientes, e contribuir para a introdução de alunos especiais na graduação. As universidades tem a função de acolher e incluir os alunos aos demais, assim é necessário analisar a situação atual de acolhimento de alunos especiais nas instituições de ensino superior e a necessidade da inclusão, ressaltando a importância da participação dos estudantes especiais com atividades realizadas na sociedade e universidade.

**Palavras-chave:** Práticas inclusivas. Educação especial. Ensino superior.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva permite que o direito dos alunos a educação básica e superior seja realizado, isso é um passo para que a formação do indivíduo e é importante para a retirar a visão da educação com estereótipos. A educação especial é responsável por atender os alunos com algum tipo de deficiências, distúrbio de aprendizagem, ou superdotados, logo, é necessário a introdução da educação inclusiva, que trabalha com os alunos no ambiente educacional, formando um cidadão capaz de conviver em todos os ambientes se relacionado com os demais discentes e cidadãos.

O ensino inclusivo possibilita a introdução dos alunos nas aulas e nos exercícios propostos no meio onde o estudante terá a possibilidade da absorção do conhecimento dos assuntos abordados, onde a dedicação do professor nesse processo é importante para que o resultado almejado seja obtido. A educação inclusiva quando realizada de maneira dinâmica gera diversos benefícios para os estudantes, sendo um ótimo caminho para o processo de ensino e aprendizagem, onde os discentes começam a ter melhores oportunidades no aprendizado, além de auxiliar na formação do cidadão consciente e capacitado.

O docente tem um papel importante na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, logo, é dando ênfase a capacitação profissional adequada, que

prepare o professor para o atendimento especializado e a manutenção do ensino. As instituições de ensino também tem o seu papel, logo deve oferecer adaptações para receber esses alunos, como também materiais didáticos para serem usados em sala de aula.

Na atualidade há uma grande mobilização para que o aluno tenha a universidade mais inclusiva e sem preconceitos, existe o objetivo de uma instituição de ensino que trabalhe a educação e o atendimento escolar eficiente e de qualidade para todos, logo deve estar preparada e com profissionais capacitados.

## **METODOLOGIA**

Referente as metodologias utilizadas no presente trabalho, é elaborado através de pesquisas em livros, artigos, sites e dados coletados em instituições de ensino e órgãos públicos. O dispositivo de pesquisa foi a análise da atual situação da inclusão escolar e o papel do professor no processo de ensino em salas de aula em instituições de ensino superior, com a finalidade acumular conhecimentos acerca da pratica docente e dos recursos didáticos utilizados pelos educadores.

Através das pesquisas virtuais, é possível analisar diferentes formas de introduzir o ensino na educação especial, como também compreender a importância da capacitação profissional adequada para acolher e incluir os alunos com necessidades educacionais especiais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos com necessidades educacionais especializadas ainda são muito prejudicados em relação aos alunos regulares, pois a taxa de inclusão escolar e social não é satisfatória, como também a quantidade de estudante especiais que ingressam em curso de ensino superior.

Na atual situação da educação especial e na inclusão desses alunos em sala de aula, é menor que o desejado, ou seja, a capacitação dos professores ainda é um número pequeno nas instituições de ensino básico público.

A falta de investimento na educação, se torna prejudicial para o aluno que deseja ser incluído no ensino superior regular, o descaso dos governantes também resulta na ausência de matérias e financiamentos para a formação de professores e na elaboração de recursos didáticos. Logo, são necessários profissionais criativos para superar as dificuldades encontrada pelo percurso, dando importância ao docente qualificado nas instituições de ensino para que o processo de ensino seja eficaz, contribuindo para a educação e inclusão de alunos com diferentes necessidades educacionais.

A inclusão escolar, também mostrou ter grande importância no meio escolar tendo grande relevância para a formação do cidadão e a preparação para a convivência na sociedade e no meio profissional. Assim as práticas inclusivas devem ser trabalhadas no aluno em todos os âmbitos de sua vida, incentivando na formação do conhecimento com diferentes visões.

## CONCLUSÕES

A educação especial, tem grandes desafios, como por exemplo o desamparo em relação a infraestrutura e recursos governamentais, entretanto as metodologias são bem dinâmicas e com diversos recursos de ensino, que possibilita a concretização da educação superior.

Notamos que o desenvolvimento do aluno transforma o ensino, tendo diversas formas de estudos de um mesmo conteúdo, criando diferentes caminhos para que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha as melhores perspectivas dos assuntos abordado nas aulas. As diversas dificuldades que o professor tem, são enfrentadas com persistência pelas instituições de ensino superior, procurando melhorias e a resistências da educação especial.

É necessário que a educação seja democrática nas universidades brasileiras, por mais que a possibilidade de ensino seja difícil e com grandes desafios, é preciso que tenha um espaço ao estudante para que possa ser introduzido nas aulas regulares. Essa inclusão escolar é necessária para os alunos possam exercer seu direito de receber educação superior de qualidade e com as mesmas oportunidades dos demais discentes.



## REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio.**2013.Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>.Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Resolução. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Política de educação inclusiva.** Brasília, DF: setembro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 05 out. 2020

DIAS, S. **Educação e inclusão: projeto moral ou ético.** Educação e Subjetividade, Faculdade de Educação da PUCSP, Ano 1, n.02, p.17- 42, 2006.

OLIVEIRA, Maria.**A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.**2016.Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar>>.Acesso em 20 set. 2020.

RODRIGUES, Leandro.**Atendimento Educacional Especializado:a verdade do AEE na escola.**2018. Disponível em: <<https://institutoitard.com.br/atendimento-educacional-especializado-a-verdade-do-ae-na-escola>>. Acesso em:16 nov. 2020

ROZEK, Marlene. **A educação especial e a educação inclusiva**: Compreensões necessárias.2009.Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/918/665>>. Acesso em: 28 set. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A INCLUSÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO CASO DA UNIRIO

*Andreza de Oliveira de Carvalho*

[andrezadeoliveira9@gmail.com](mailto:andrezadeoliveira9@gmail.com)

Universidade Federal Fluminense

### RESUMO

Garantir a equidade de acesso ao ensino remoto é fator fundamental para permitir a continuidade do processo ensino-aprendizagem durante a atual pandemia de Covid-19. Neste artigo, sem deixar de considerar questões importantes, como as características do ensino remoto, seus impactos na educação e as condições de acesso a ele no Brasil, o objetivo é tratar, em especial, dos desafios da inclusão de universitários com deficiência. Como metodologia, foi feita uma pesquisa bibliográfica seguida de uma análise documental. E, a partir do que se pode observar do contexto de inclusão de uma Instituição de Ensino Superior pública, percebe-se que, em termos práticos, há sérios obstáculos à efetiva expansão de ações inclusivas para alunos com deficiência no ensino superior.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial. Pessoa com deficiência. Universidade.

## **INTRODUÇÃO**

Em um contexto de pandemia de Covid-19, no qual, por determinações sanitárias, as pessoas permanecem em casa cumprindo isolamento social, as aulas presenciais em todo o país estão suspensas. Como resultado, o ensino remoto emergencial (ERE) foi a alternativa encontrada para que, com menor prejuízo, haja o cumprimento da carga horária letiva obrigatória.

Essa modalidade de ensino não é um ponto pacífico entre docentes, discentes, gestores e sociedade em geral. E, por isso, são urgentes as reflexões sobre seus desafios e impactos. Desse modo, tomando como referência o nível superior de educação, propõe-se neste artigo, através do caso particular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio<sup>1</sup>), refletir sobre os desafios da inclusão dos alunos universitários com deficiência na modalidade de ERE. Para isso, foram consideradas as ações gerais de promoção ao ensino remoto e as orientações para o acesso e a inclusão ao ensino remoto para estudantes com deficiência realizadas pela Unirio.

## **METODOLOGIA**

Tendo como propósito refletir sobre os desafios da inclusão dos alunos universitários com deficiência no ERE, o primeiro passo metodológico foi realizar uma pesquisa bibliográfica sobre Educação a distância (EaD), ERE, inclusão e pandemia. Em seguida, fizemos uma pesquisa documental a partir do levantamento e análise

da oferta de ensino remoto pela Unirio. A coleta de dados foi realizada através de visitas ao website da instituição, em busca de documentos que versassem sobre o ensino remoto, no período de maio a outubro de 2020. A pesquisa obedece ao trâmite da Resolução 510/2016 que determina serem desnecessárias submissões ao Comitê de Ética quando utilizadas informações de domínio público.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que autoriza a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino, é bem pouco específico ao tratar da educação especial na modalidade remota. Em suas orientações, há apenas o reforço para a garantia de medidas de acessibilidade.

Desse modo, ao levantarmos e analisarmos os dados sobre a oferta do ensino remoto na Unirio, constatamos que entre o conjunto de documentos que oferecem orientações à comunidade acadêmica<sup>2</sup>, em apenas um deles aparece o termo “deficiência”. É no relatório dos grupos de trabalho sobre reordenamento social, atividades acadêmicas e pedagógica e governança, que foi usado como base para a elaboração do plano de continuidade das atividades acadêmicas e administrativas.

No entanto, apesar da aparição do termo, não significa que houve orientação específica sobre ações que visem garantir as condições de acessibilidade necessárias ao ingresso, à permanência, à plena participação e à

autonomia das pessoas com deficiência na modalidade de ERE. O que há é uma mera indicação de oferta de suporte de atendimento pedagógico e metodológico com estratégias para discentes e docentes com deficiências. Sendo assim, no contexto de um ERE, como se pode ver a partir da observação do contexto de inclusão na Unirio, essa falta de orientação constitui um forte obstáculo à efetiva expansão de ações inclusivas para alunos com deficiência no ensino superior. Sendo assim, é necessário que a universidade promova orientações pedagógicas para que os docentes estejam a par de processos de ensino que promovem a inclusão no ensino, assim como tenham conhecimento dos usos acessíveis dos variados AVAs e plataformas digitais.

## **CONCLUSÕES**

Apesar das dificuldades envolvidas no exame de um fenômeno não só inédito como ainda em curso, é mais que preciso debater sobre a inclusão de alunos com deficiência na modalidade remota. Isso porque, considerando os pressupostos legais que garantem o compromisso da universidade com a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, a adoção do ERE demanda não só ações que promovam o acesso à internet e a computadores, mas também reflexões sobre processos pedagógicos e sobre condições de acessibilidade dos AVAs e das plataformas digitais escolhidas para as aulas síncronas ou assíncronas.

## REFERÊNCIAS

DINIZ, Nelson. **Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória.** Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 138-144, maio 2020.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua. Rio de Janeiro, IBGE, 2018.

JOYCE, MOREIRA E ROCHA (2020). **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial:** em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. Research, Society and Development, 9(7): 1-29, e521974299. Disponível em: <http://www.uece.br/ppccliis/wp-content/uploads/sites/55/2020/08/Artigo-1-2.pdf>. Acesso em 03 out.2020.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação *online*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista docência e cibercultura**, agosto de 2020, *online*. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1119>. Acesso em 18 jul.2020.

SHIMAZAKI, MENEGASSI e FELLINI. **Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1- 17, 2020.

## PARTICIPAÇÃO DE GRADUANDAS NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PESSOAL E ACADÊMICA

*Andreza Vidal Bezerra*  
[andrezavidalbezerra@outlook.com](mailto:andrezavidalbezerra@outlook.com)

*Maially Bernardo Mendonça*  
[maillybm123@gmail.com](mailto:maillybm123@gmail.com)

*Nathalia Silva Santos*  
[nathaliasilvaprata@gmail.com](mailto:nathaliasilvaprata@gmail.com)

*Priscilene Matias dos Santos*  
[priscilene.ms@gmail.com](mailto:priscilene.ms@gmail.com)

*Munique Massaro*  
[munique@ce.ufpb.br](mailto:munique@ce.ufpb.br)

Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

O objetivo deste relato de experiência é descrever as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial durante a pandemia do COVID-19 e evidenciar a relevância deste na formação de quatro estudantes de graduação da Universidade Federal da Paraíba. Foi realizada a criação de conteúdos com temáticas sobre a Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, publicados no [Instagram](#), [Blog](#) e [Youtube](#). Evidenciou-se, nesse período, que as tecnologias digitais se tornaram uma importante aliada



na disseminação do conhecimento científico. Conclui-se que o desenvolvimento da autonomia e o trabalho coletivo oportunizado pelo grupo favoreceu a formação pessoal e acadêmica das graduandas.

**Palavras-chave:** educação especial. formação. grupo de pesquisa.

## INTRODUÇÃO

Os Grupos de Estudos e Pesquisas no Brasil são de suma importância para a fomentação do conhecimento científico, como também para a formação de profissionais pesquisadores, sejam eles da graduação ou da pós-graduação (LAGO, 2013).

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE), foco deste estudo, é registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e foi criado no ano de 2018 pelas Dr.<sup>a</sup> Munique Massaro e Adenize Queiroz de Farias, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a deficiência; ressignificar a formação de profissionais; construir e identificar estratégias e métodos para a aprendizagem efetiva de estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2015); e de produzir, disseminar e fomentar pesquisas acerca da temática.

Assim, objetiva-se descrever as atividades do GEPE durante a pandemia do COVID-19 e evidenciar a relevância deste na formação de quatro estudantes de graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

## METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um relato de experiência de três graduandas do curso de Pedagogia e uma de Terapia Ocupacional da UFPB, das linhas de pesquisa: Formação de Profissionais em Educação Especial e Estudos sobre a Deficiência.

Para evidenciar as atividades desenvolvidas e as contribuições do GEPE para nossa formação, optou-se por trazer relatos vivenciados no período de 15/05/2020 a 30/10/2020, os quais ocorreram remotamente em decorrência da pandemia estabelecida pela COVID-19.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, o mundo vivencia um momento de pandemia, no qual as tecnologias digitais tornaram-se aliadas a disseminação do conhecimento científico,

“onde a ciência dá a tecnologia mecanismos de existência e a tecnologia a retorna com, além de todas as facilidades de comunicação e outros, o estreitamento das relações entre pesquisadores de interesses convergentes.” (BATISTA; FARIAS, 2020, p. 127).

Neste contexto, criamos conteúdos com temáticas sobre a Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, publicados no *Instagram*, *Blog* e *Youtube*.

No *Youtube*, cooperamos na organização do evento “Educação Especial em foco: experiências de exclusão e inclusão no cenário atual” promovido pelo GEPE, no qual utilizou-se a plataforma *StreamYard*. Para tanto, participamos de uma oficina a fim de melhor compreender o seu manuseio.

Também foram criados banners de divulgação do evento e postagens no *Blog* e *Instagram* referentes a cada temática abordada nas reuniões do GEPE, que ocorreram quinzenalmente. Além disso, interagimos com os seguidores, a fim de garantir uma maior interação e acesso ao evento.

Como recurso de produção de materiais imagéticos utilizamos o CANVA, além de cores com contraste, fontes sem serifa e o recurso de audiodescrição, estudado na oficina ofertada pelo Núcleo de Educação Especial da UFPB, para garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência visual. Ademais, o evento transmitido pelo *Youtube* teve a participação de três intérpretes de Libras cedidos pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para possibilitar o acesso aos participantes surdos.

Contamos ainda, com as contribuições das pessoas com deficiência, as quais consultamos para averiguar se os materiais elaborados estavam acessíveis, pois consideramos que as tarefas não se resumem

à realização das atividades em si ou na concretização de um produto final palpável, mas, sobretudo, à aprendizagem e ao crescimento pessoal que esse “fazer junto”, esse “fazer com” possibilita aos integrantes” (NICOLAU, p. 265, 2015).

Diante disso, evidencia-se que só foi possível adquirir os saberes das experiências supracitadas, devido a autonomia que as professoras líderes do GEPE nos propiciaram e dos conhecimentos prévios de cada uma de nós. Brunello e Weffort também evidenciaram em seu grupo que o

clima de liberdade favoreceu o desenvolvimento da criatividade, a quebra da rigidez e das inibições, a experimentação de novos fazeres e a percepção da heterogeneidade dentro do coletivo grupal. (Brunello e Weffort, 2015, p. 224)

Com isso, fica explícito a relevância do trabalho coletivo oportunizado no GEPE para nossa formação pessoal e acadêmica. As atividades elaboradas no contexto da pandemia corroboraram para o desenvolvimento de novas maneiras de disseminar o conhecimento científico.

## CONCLUSÕES

Diante das experiências, destacamos a relevância do GEPE no incentivo da pesquisa científica e na aquisição do conhecimento sobre aspectos da inclusão das pessoas com deficiência por meio das ações citadas e das discussões científicas nos encontros do grupo.

Conclui-se que, por meio da autonomia proporcionada pelas líderes é possível desenvolver novas habilidades pessoais e metodológicas, as quais, por vezes, não são trabalhadas na graduação, mas constituem-se como de suma importância para a formação de profissionais pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Andreza Pereira; FARIAS, Gabriela Belmont de. Grupos de pesquisa em Ciência da Informação da região nordeste do Brasil: análise da produção, temáticas e disseminação da comunicação científica. **Informação & Informação**, v. 25, n. 2, p. 124-149.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). , Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 6 out. 2020.

BRUNELLO, Maria Inês Britto; WEFFORT, Cristina Freire. Relato de experiência de um grupo de culinária em Caps. In: MAXIMINO, Viviane; LIBERMAN, Flavia. **Grupos e terapia ocupacional**. São Paulo: Summus Editorial, 2015. p. 210-225.

LAGO, Ana Carolina Souza. **Grupos de Pesquisa**: uma Oportunidade de Integrar Graduação e Pós-Graduação.

## MAPEANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

*Andrialex William da Silva*

[andrialex@outlook.com](mailto:andrialex@outlook.com)

*Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães*

[ritafora@hotmail.com](mailto:ritafora@hotmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Objetivamos analisar os conteúdos das disciplinas que versam sobre Educação Especial nas universidades federais do país. O estudo documental analisou os títulos e ementas dos componentes curriculares obrigatórios que versam sobre a temática nos cursos de pedagogia oferecidos na modalidade presencial. Das 69 universidades investigadas, localizamos o curso em 59. Entretanto, analisamos apenas 52 ementas de disciplinas. Detectamos nas análises o caráter introdutórios das disciplinas e a presença da perspectiva inclusiva. Compreendemos que tais disciplinas são fundamentais na formação docente, e que se colocam na contramão de retrocessos no campo da escolarização da pessoa com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Disciplinas. Formação Inicial.

## **INTRODUÇÃO**

É importante que possamos analisar a formação docente nas mais diversas áreas, a fim de compreendermos que profissional estamos formando. Entre estas áreas temos a Educação Especial (EE), uma modalidades transversal de ensino e, também, um campo de produção de conhecimentos, metodologias, estratégias didáticas e teorias (GLAT; BLANCO, 2007).

As autoras Fernandes, Magalhães e Bernardo (2009) postulam que no campo da EE, os professores capacitados devem estudar conteúdos acerca da temática ainda em sua formação inicial. Com isso, buscamos analisar quais conteúdos sobre Educação Especial que vem sendo estudados nos cursos de graduação em pedagogia das universidades federais do país.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa metodologicamente se caracteriza como um estudo documental (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para seu desenvolvimento, investigamos 69 universidades federais em todas as regiões do país. Ao buscar as matrizes curriculares das graduações em Pedagogia presencial das 59 universidades que oferecem o curso, optamos por analisar apenas as disciplinas de EE obrigatórias, considerando que tais componentes curriculares teriam sido ou serão cursados por todos os profissionais formados nesses cursos. Assim, constatamos que 5 graduações não oferecem



disciplinas obrigatórias na área, e no caso de 6 cursos não localizamos informações sobre tais componentes.

Buscamos analisar os títulos e as ementas das disciplinas, considerando que tais elementos fazem parte do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e não são alterados sem uma reforma curricular. Para localizar tal material fizemos buscas nos sites e sistemas das universidades e nos PPCs das graduações. Assim, localizamos 52 ementas, considerado que das 48 graduações analisadas, 4 tem duas disciplinas obrigatórias no campo da EE.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Censo revela que existe hoje 1.167 curso de pedagogia no país, em instituições públicas ou privadas, presencial e a distância (INEP, 2020). É notório o altíssimo número de graduações em Pedagogia no Brasil, o que se justifica pelo vasto campo de atuação desses profissionais. Entretanto, é fundamental que as instituições prezem pela qualidade de seus cursos (LEITE; LIMA, 2010).

Essa qualidade também deve ser preservada na formação no campo da EE. Fernandes, Magalhães e Bernardo (2009) apontam que um dos desafios no processo de inclusão da pessoa com deficiência é a formação docente. Assim, disciplinas nesse campo podem vir a colaborar para contornar tais situações. Quantos aos títulos das disciplinas, identificamos que 45 destas possuem o termo “Educação Especial”, o que caracteriza

bem o campo de conhecimento e atuação. Entretanto, 27 disciplinas revelam já em seu título sobre que perspectiva pensam a EE, ao trazer termos como “Educação Inclusiva” e “Inclusão”. Tal perspectiva vem sendo predominante nas discussões sobre a escolarização do sujeito com deficiência desde a década de 1990 (MARTINS, 2015).

Outro ponto importante ainda no título das disciplina é o caráter introdutório delas, com termos como “Fundamentos” ou “Introdução”, o que aponta para a necessidade de outras disciplina ainda na formação inicial ou espaços de formação continuada nesse campo de conhecimento, ponto com destaque nas discussões acadêmicas sobre educação e formação docente (OLIVEIRA, 2009).

Na análise das ementas identificamos que comumente é descrito o público-alvo da EE com a finalidade de delimitar o corpus de estudo das disciplinas. Além disso, verificamos a frequência de alguns termos: “Inclusão” aparece em 46 disciplina, reforçando a perspectiva dita anteriormente. “Política” e “História” aparecem, respectivamente, 33 e 31 vezes, apontando uma perspectiva de estudos sobre o tema histórico e sócio-político, o que se a linha ao modelo social de deficiência (DINIZ, 2007).

O termo “Desenvolvimento” aparece em 17 ementas, o que aponta para o estudo no campo da EE com base na psicologia da educação. Por fim, os dois últimos termos que se destacam são “Prática” e “Ensino”, aparecendo 15 e 10 vezes, respectivamente. Estes termos elevam aos estudo da EE, pensando em uma interface que dialoga, prática e teoria.

## CONCLUSÕES

Existe muitos caminhos para se pensar a formação docente no campo da Educação Especial. Considerando que o maior número cursos investigados tem disciplinas que versam sobre a temática como obrigatórias já aponta para um desses caminhos. Na análise é notória a perspectiva inclusiva, nos títulos e nas ementas, o que corrobora para os avanços que existem na busca de uma escola que acolha a todos. Agora é fundamental novos estudos que reforcem tal posicionamento, se colocando como uma barreira a retrocessos no direito a uma educação de qualidade para todos de forma inclusiva.

## REFERÊNCIAS

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERNANDES, M. L. C. N; MAGALHÃES, R. C. B. P; BERNARDO, C. M. C. Formação Docente para processos de educação inclusiva: descortinando concepções. In: MARTINS, L. A. R; SILVA, L. G. S. (org.). **Múltiplos Olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 45-55.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

LEITE, Y. U. F; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do inep/mec? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, jan./jun.2010. p. 69-93.

MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, I. A. Educação Inclusiva: um olhar para a formação continuada de professores. In: MARTINS, L. A. R; SILVA, L. G. S. (org.). **Múltiplos Olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 67-77.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

## O ESTÍMULO DO SENSO CRÍTICO DOS ALUNOS ATRAVÉS DE AULAS DIALOGADAS: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NOS DIVERSOS CONTEÚDOS ABORDADOS

*Aristóteles Ferreira da Silva Neto*

[aristotelessneto@hotmail.com](mailto:aristotelessneto@hotmail.com)

*Ester Gabriela da Silva Dantas*

[esterdantas777@hotmail.com](mailto:esterdantas777@hotmail.com)

*Nárgera Linhares Dias*

[nlinharesdias@hotmail.com](mailto:nlinharesdias@hotmail.com)

*Nathan Antunes de Araújo Oliveira*

[nathan-noob@hotmail.com](mailto:nathan-noob@hotmail.com)

*Rita Viviane da Silva Bosco*

[vivianebosco25@gmail.com](mailto:vivianebosco25@gmail.com)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Patu.

### RESUMO

Este artigo referente ao estágio supervisionado II teve como lócus de pesquisa o ensino fundamental numa sala de 5º ano de uma escola pública na cidade de Patu-RN. Partindo da característica principal da turma, explorar o senso crítico com aulas reflexivas e mediar a participação dos mesmos durante as aulas. Como objetivos o trabalho destaca a importância da participação dos alunos através dos teóricos e dos PCNs e que essa participação deve ser estimulada sempre, o modo de trabalhar os conteúdos escolares presentes nos livros didáticos e

além, de forma participativa e reflexiva junto com os alunos. Contendo também um pequeno relato histórico do sistema educacional nos anos anteriores no Brasil e como esses métodos antigos ainda se perpetuam em muitas escolas hoje em dia. Os movimentos em prol da educação inovaram os métodos e cabe as escolas e professores darem agora a oportunidade de fala aos seus alunos através dos assuntos ensinados.

**Palavras-chave:** Aprende; Refletir; Participar; Aulas; Conteúdos

## INTRODUÇÃO

O pensamento dos alunos durante as aulas é indispensável, através dela sabemos se o momento da aula está interessante e se eles estão aprendendo e refletindo através daqueles assuntos, também é um modo de avaliar seu aprendizado pois se o aluno participa na aula ele está aprendendo com o professor e os demais como também está expondo seu saberes para acrescentar ainda mais na aula. Os benefícios de um trabalho participativo com os alunos não são de pouca valia, na verdade é o eixo central de todo o trabalho de aprendizagem, a respeito disso (NILZA, 2007 *Apud* REBELO, 2010, p. 10) argumenta o seguinte:

Uma estrutura de trabalho cooperativo uma vez que toda a organização educativa se concretiza num projecto de vida em comum,

onde se estabelece um contrato social e educativo entre alunos e professores, para que todos possam alcançar o maior êxito no trabalho de aprendizagem curricular, em cooperação, assegurando, assim a aquisição de competências curriculares e o desenvolvimento cultural e social dos alunos na escola (NILZA, 2007).

Entendemos então que o ato de ensinar em sala de aula não é puramente ministrar conteúdos onde os alunos irão ouvir, anotar e aprender sobre tal assunto, ensinar é uma ação social em os envolvidos (professor e aluno) irão tecer saberes, criar uma ponte entre seus conhecimentos para haver a aprendizagem. Dessa maneira o aluno não só aprende como também aprende de forma prazerosa criando o habito de interagir, questionar e participar das construções dos conhecimentos que acontecem nos diálogos e isso não acontece somente no espaço escolar porque da sala de aula eles levam para os demais espaços sociais que irão. Tal prática é defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), segundo a mesma

o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas (BRASIL, 1998, p. 44).

Ainda sobre os PCNs este documento prioriza métodos que permitam esse espaço de construção de saberes a partir do diálogo, da participação dos alunos:

Metodologias que favoreçam essas capacidades favorecem também o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (BRASIL, 1998, p. 44-45)

De acordo com os PCNs as habilidades desenvolvidas pela prática dialogada são muitas e importantes para o aprendizado dos alunos, não só enquanto aluno, mas para a vida toda.

Em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho. (BRASIL, 1998, p.45)

Pensando nesta reflexão e com a prática de estágio supervisionado II no 5º ano do ensino fundamental acredito ser importante relatar o cotidiano escolar em que vivenciei enquanto graduando de pedagogia estagiário em uma escola pública com alunos que apresentaram grande espírito de acolhimento e participação tanto nas aulas observadas como no período de regência de sala. Este trabalho acadêmico visa estudar Acerca do diálogo e por conseguinte, do senso crítico que eles apresentavam durante as aulas e verificar a importância de tais características presentes nesses alunos e como essa construção de saberes influencia



no ensino-aprendizagem tanto por parte do professor quanto do aluno. Enquanto professor estagiário adotei abordagens e trabalhei assuntos presentes nos livros didáticos que estimulassem a criticidade e a busca por soluções que os próprios alunos falavam. Um resultado bastante satisfatório pois explorei uma qualidade muito importante presentes neles e que pode beneficiá-los para a vida toda, a fome do saber, a vontade de participar e questionar são sem dúvidas atributos indispensáveis a todo ser pensante.

## **METODOLOGIA**

O método de pesquisa foi com base na abordagem que estimulassem as capacidades orais e sociocomunicativas dos alunos, consultei os livros didáticos das várias disciplinas, através desses conteúdos estudamos textos e atividades que com a participação oral deles o momento de aprendizagem se mostrou muito mais enriquecedor.

A exemplo dessas atividades trabalhadas, posso citar as seguintes:

- O estudo do gênero reportagem da matéria de língua portuguesa, ao invés de simplesmente expor o que estava contido nas páginas do livro, como quem transmite informações e os alunos recebem, busquei sempre mediar o conhecimento dos alunos fazendo questionamentos sabendo que a reportagem está presente no dia-a-dia deles ao terem contato com diversos meios de comunicação.

- O estudo das linguagens construídas através do tempo: Junto com os alunos explorei a história da língua, dos primeiros povos que a desenvolveram e sua construção ao longo da história. Nesse assunto perguntei a respeito das histórias orais que seus familiares contavam a eles explorando conhecimentos populares para contextualizar com a realidade deles.
- O uso da água nas atividades cotidianas e propostas coletivas para um consumo mais eficiente: neste conteúdo tão pertinente de ciências estudamos a situação hídrica da sociedade e a importância de ter bons hábitos para o consumo de água, dialogamos a respeito do desperdício de água e como era o dia-a-dia deles se desperdiçavam ou economizavam água. Nesse momento, trouxe uma atividade prática para eles lavarem as mãos em um recipiente que media a quantidade de água gasta.
- As formas e funções das cidades, as mudanças sociais, interações entre cidade e o campo e os tipos de trabalhos: Neste assunto de geografia estudamos os espaços sociais construídos pelo homem, a urbanização, êxodo rural e meios de trabalhos presente tanto na cidade quanto no campo. Um dos melhores assuntos a se contextualizar com habitantes do interior, o êxodo rural, suscitamos uma boa discussão sobre tal assunto, alguns alunos relataram familiares que foram para capitais, refletimos sobre a urbanização acelerada e o que ela provoca como as situações das periferias.

Como visto acima, nesta turma o diálogo se faz bem presente durante todos os momentos e em todas as matérias escolares, cabe ao professor mediar esses momentos de diálogo direcionando pedagogicamente para o aprendizado, dessa maneira um aluno aprende com outro aluno, o professor aprende com os alunos e os alunos com o professor.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Essas abordagens dialogadas durante as aulas nem sempre houveram nas escolas, e infelizmente, em muitas escolas ainda não vê com bons olhos ouvir seus alunos e acreditar que eles possuem saberes a compartilhar com as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Até poucos anos atrás em quase todas as escolas era muito comum os professores explicarem os conteúdos e os alunos apenas recebe-los, ouvir calados, copiar e responder as atividades, o aprendizado girava em torno desse ciclo. Cykman (2014, p.11) embasa essa afirmação ao relatar que a escola muitas vezes ainda “sustenta-se em premissas de regularização e controle, priorizando o desenvolvimento de aspectos como obediência e disciplina, paralelamente à aquisição passiva de informações”. Este modelo já perdura a muito tempo no nosso contexto social baseado nos moldes da revolução industrial e preceitos iluministas, com o movimento da escola nova ou escolanovismo as críticas ao velho sistema apareceram com métodos e novas abordagens surgindo.

O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. (HAMZE, 1958, p.8)

Percebemos a importância da esfera educativa, o que ela propicia aos sujeitos que fazem parte dela e no poder transformador que a mesma possui. Como Amélia Hamze bem destaca o indivíduo deve ser integrado a democracia, mas como ele fará parte da máquina democrática que é a sociedade se ele, enquanto criança, não vivenciar situações de exercício da democracia, cidadania desde as séries iniciais do ensino fundamental?

É na escola que os alunos irão aprender a refletir sobre os conteúdos, questionar, tirar suas dúvidas e contribuir em nome de aulas mais enriquecedoras e estimulantes. Será nesses momentos que sua cidadania será exercitada, ao ouvir o próximo, respeitar a fala do outro, na vez do outro, o outro ouvir o que o aluno tem a dizer, se concorda ou não, o respeito independente do posicionamento. Acredito que quando tais situações não são vivenciadas na escola, ou quando são não são bem mediadas pelo professor, as pessoas crescem sem respeitar a opinião alheia, sem saber debater, argumentar e se posicionar civilizadamente sobre tantas questões sociais que são tratadas na escola mas que também se alongam por toda a vida.

O filósofo John Dewey defensor dos ideais liberais da escola nova entendia bem isso:

Para John Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. (HAMZE, 1953, p.10)

Entendemos então que o ato de ensinar em sala de aula não é puramente ministrar conteúdos onde os alunos irão ouvir, anotar e aprender sobre tal assunto, ensinar é uma ação social em os envolvidos (professor e aluno) irão tecer saberes, criar uma ponte entre seus conhecimentos para haver a aprendizagem. Dessa maneira o aluno não só aprende como também aprende de forma prazerosa criando o habito de interagir, questionar e participar das construções dos conhecimentos que acontecem nos diálogos e isso não acontece somente no espaço escolar porque da sala de aula eles levam para os demais espaços sociais que irão. Tal prática é defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), segundo a mesma “o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas”. (BRASIL, 1998, p. 44).

De acordo com os PCNs as habilidades desenvolvidas pela prática dialogada são muitas e importantes para o aprendizado dos alunos, não só enquanto aluno, mas para a vida toda.

Em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho. (BRASIL, 1998, p.45)

## **AS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Os alunos da sala de 5º ano do ensino fundamental gostaram muito das aulas em todas as disciplinas, desde matemática ao explorar a história das frações, para que servissem e como é utilizada de maneira prática hoje em dia, até as questões sociais presentes tanto no livro didático como no dia-a-dia deles. Sem dúvidas muito me contribuiu no fazer pedagógico, uma experiência que contará para novas reflexões sobre a prática e com demais alunos.

O estágio supervisionado possibilita aos estudantes dos alunos de licenciatura a conhecer, analisar e compreender o seu local de trabalho. Por meio disso, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu. Consequentemente,

considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29)

Através dessa relação entre teoria e prática, Pimenta e Lima, vão falar que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (2012, p. 43).

Criou-se assim uma relação não só de professor e aluno, mas de amizade também, sem abismos separando um mundo do outro. Muitas vezes a figura do professor distante, autoritário ou reservado dificulta mais a comunicação com os alunos, se esse professor for aberto ele poderá mediar com mais facilidade as conversas com os alunos, seja durante a aula ou momentos extras.

Certamente esses alunos já viveram momentos de diálogo em sala de aula durante sua vida escolar ou em outros espaços, são qualidades que eles apresentam e que podem preservar para toda a vida, isso se não terem esse direito calado por algum método escolar que impossibilite tal ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos como é pertinente aulas dialogadas entre os professores e alunos, com todos os apontamentos já trazidos neste trabalho as qualidades adquiridas para os estudantes são inúmeras, o sentido crítico do aluno se torna aguçado. A turma onde fiz o estágio apresentou essas qualidades e pude explorá-las através de aulas reflexivas através das matérias escolares com o intuito de tratar os assuntos de forma interessante, lúdica e curiosa junto com os alunos. Aulas reflexivas são muito importantes e é necessário que todo o sistema escolar propicie isso a seus alunos, cabe aos professores em suas salas e a gestão criar seus currículos e planos de aulas voltados para essa abordagem. Junto com projetos pedagógicos e sequências didáticas, o modo de ensino se transformará em algo inovador e a escola poderá avançar no tempo junto com toda a sociedade que já o faz.

Por meio disso analisamos a importância do planejamento em sala de aula. Pois se os conteúdos a serem ensinados não andarem de mãos dadas com o planejamento constante do professor esses conhecimentos serão tratados de forma banal, sem importância e relevância prática para a vida dos que estão ensinando e aprendendo. É através do planejamento que o professor reflete a relevância daquele conteúdo, o “porquê, para quê” ensinar aos seus alunos e o “como” pois irá pensar a forma mais adequada, se possível, mais lúdica para aproveitar o máximo e havendo ludicidade haverá o maior proveito nos fins pedagógicos. Neste contexto, Libâneo (1992) destaca:



A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (p. 222)

Assim foi observado que com a colaboração entre os docentes e discentes por meio das aulas de estágio na turma de 5º ano, através do diálogo, trouxe uma grande contribuição para esses alunos, pois os mesmos tinham bastante medo de se expressar pelo medo do erro, por meio desse planejamento para elaboração de atividades diferenciadas melhorou o desempenho da turma em sala de aula. Esse resultado pode não ser evidente a primeira vista, mas no momento em que se conhece e analisa a sala pode observar o desenvolvimento feito por esses alunos durante esse período.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.

**Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / secretaria de educação fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CYKMAN, Noa. **Velhos paradigmas e novos parâmetros:** Experiências pedagógicas não convencionais. Florianópolis, 2014

DEWEY, John, (1959a). **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 3a . ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira

HAMZE, Amelia. **Escola nova e o movimento de renovação do ensino.** [entre 2010 e 2020]. Disponível em: <<http://www.contornospesquisa.org/2017/06/o-que-fazer-quando-nao-se-sabe-o-ano-da.html>> Acesso em: 10/03/2020

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

REBELO, Mariana Márcia Mendes. **A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.** Porto, 2010.

## AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EXTRATÉGIAS DE COMO FAZER UM ENSINO INCLUSIVO E PRAZEROSO - EXPERIDÊNCIAS PIBID PEDAGOGIA

*Aristóteles Ferreira da Silva Neto*  
[aristotelessneto@hotmail.com](mailto:aristotelessneto@hotmail.com)

*Damiana Eulínia de Queiroz*  
[eulinialuc@hotmail.com](mailto:eulinialuc@hotmail.com)

*Ester Gabriela da Silva Dantas*  
[esterdantas777@hotmail.com](mailto:esterdantas777@hotmail.com)

*Marcilene Oliveira Lima Sales*  
[marcileneoliveiralima@hotmail.com](mailto:marcileneoliveiralima@hotmail.com)

*Mikaelly Adrienne da Silva Targino*  
[mikaelly\\_2010@hotmail.com](mailto:mikaelly_2010@hotmail.com)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Patu

### RESUMO

A inclusão escolar é um tema que está sendo bastante debatido no âmbito escolar, principalmente no que diz respeito a inclusão dos autistas em sala de aula, analisando que é a principal síndrome presente na escola e o professor precisa estar preparado para resolver qualquer problema existente nessa relação de indivíduo/escola. Assim, este trabalho tem como principal objetivo investigar através das práticas vivenciadas durante as

experiências no PIBID Pedagogia os desafios enfrentados por duas educadoras da rede municipal de ensino da cidade de Patu-RN, que enfrentam a difícil realidade existente no processo de ensino aprendizagem de crianças portadoras do TEA (Transtorno do Espectro Autista) e como desenvolver atividades que as ajudem a realizarem essas tarefas educacionais. Como referencial teórico, nos fundamentamos em: Brasil (2015), Baptista (2002), Carvalho (2016), dentre outros. A metodologia que norteia este trabalho é de abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, e com a utilização de um questionário com uma professora alfabetizadora de uma escola da rede pública de ensino. Os resultados evidenciam para a necessidade que a escola tem de (re)pensar o seu trabalho no sentido de possibilitar um trabalho que fomente a reflexão e o desenvolvimento social e cognitivo dos educandos, garantindo assim, o direito a uma aprendizagem digna e de qualidade, bem como, oportunizar o desenvolvimento de atividades significativas e que respeitem o ritmo de desenvolvimento de cada educando. Assim, reconhecemos também que é preciso mudanças nos contextos social e político, para que se implemente uma educação inclusiva pautada nos princípios de equidade.

**Palavras-chave:** Autismo, PIBID, Inclusão, Metodologia e Criança.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal finalidade a obtenção de reflexões acerca da importância do papel do educador frente ao trabalho pedagógico, utilizando um olhar voltado a inclusão, com educando autista. Para isso utilizaremos uma pesquisa que possui caráter qualitativo, para que assim possamos dialogar sobre essa temática de modo que contribua para uma maior concepção a respeito da criança autista. A metodologia utilizada se deu por um estudo bibliográfico, dialogando com teóricos que vão desde Batista (2002) até os documentos do PNAIC com Brasil (2007), que possibilitou uma grande contribuição quando falamos em inclusão no atual cenário de nossa sociedade.

Hoje em dia tem sido aplicado nas teorias de ensino reflexões acerca do papel do professor à frente das dificuldades existentes no ensino inclusivo, principalmente com autismo, pois pensar nisso é nos depararmos com um conjunto de paradigmas que precisam serem esclarecidos, ainda apresentam vários equívocos a respeito da entrada de uma criança com autismo dentro de uma instituição escolar, que vão desde da adequação das outras crianças até a capacitação dos professores, por isso existe preocupação na formação continuada para profissionais da educação, visando o trabalho com crianças que possuem algum tipo de deficiência, independentemente de qual seja. Como bem afirma Maciel (2009) quando diz que:

É válido salientar que mesmo diante de tantas possibilidades de participação e aprendizagem no contexto escolar, as dificuldades de comunicação nos alunos com TEA podem estar associadas ao desempenho escolar. Nos casos mais graves com ausência de linguagem verbal, bem como a ausência da utilização das estratégias de comunicação alternativa, os sujeitos terão dificuldades de compreensão e significação, o que pode acarretar nos aspectos psicossociais de frustração, comportamento agressivo e ansiedade. Nesse sentido, a falta de informação e de formação de alguns profissionais da saúde e da educação para o trabalho desses sujeitos pode interferir nos processos de inclusão escolar e social dos discentes com TEA (MACIEL; FILHO, 2009).

Dessa maneira procuramos refletir por meio dessa pesquisa a caracterização do trabalho docente em relação aos alunos que possui o Transtorno de Espectro Autista (TEA), e como a escola pode se adaptar para inserção dessas crianças, oportunizando o direito a aprendizagem com qualidade.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho parte de um estudo bibliográfica, dialogando com os autores Baptista (2002), Carvalho (2016) dentre outros, relacionando com uma atividade realizada na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura, localizado no município de Patu-RN, bem como pela observação das ações e representatividade dos alunos com autismo em relação a atividades realizadas, construindo um trabalho de cunho qualitativo, buscando refletir sobre a prática docente e o processo de inclusão educandos com necessidades especiais na educação básica.

## **O AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES**

O autismo atualmente é um tema que ganha bastante destaque, o fato de se estar debatendo ele com mais frequência se deve ao fato do número de crianças que apresentam a síndrome do espectro autista (TEA) ser cada vez maior. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) estima-se que 01 a cada 160 crianças tenha TEA.

Contudo apesar de estar em crescente debate, bem como cada vez mais divulgado em campanhas, das pessoas que já ouviram esse termo, a maior parte não sabe, especificamente, o que significa, para quem não a pesquisa com mais profundidade, ouvir essa palavra remete a uma criança isolada em seu próprio mundo, alheia a tudo e a todos, que age de forma “estranha”.

O autismo segundo a ciência é o transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 03 anos de idade e se prolonga por toda a vida, se caracteriza por um conjunto de sintomas que prejudicam a interação social, na qual é a área mais afetada pelo TEA. Segundo SILVA, GAIATO e REVELES (2012) as três áreas mais comprometidas são:

A principal área prejudicada, e a mais evidente, é a da habilidade social. A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. A segunda área comprometida é a da comunicação verbal e não verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais. Crianças com autismo apresentam repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos (como interessar-se somente por trens, carros, dinossauros etc.), têm dificuldade de lidar com o inesperado e demonstram pouca flexibilidade para mudar as rotinas. (SILVA; GAIATO; REVELES,2012, p. 10)

Em resumo se percebe que o foco dos sintomas do TEA se dá através da sociabilidade, afetada principalmente por disfunções de linguagem e comportamento. Ainda de acordo com SILVA, GAIATO e REVELES:



O espectro autista é assim, possui várias camadas, mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. Esse espectro pode se manifestar nas pessoas de diversas formas, mas elas terão alguns traços similares (...). Podemos subdividir o autismo em categorias: Traços do autismo, com características muito leves; Síndrome de Asperger; Autismo em pessoas com alto funcionamento; Autismo clássico, grave, com retardo mental associado. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 30)

A partir da análise de tais concepções dos autores citados, podemos destacar sob a variedade de formas como o autismo pode se manifestar e ser tão comum, tais análises convidam a refletir sobre a importância de se oferecer uma educação que permita que tais pessoas consigam ser incluídas e desenvolvam suas potencialidades. Como afirma GAUDERER (1997) quando diz que:

Há uma precariedade de conhecimento sobre o autismo na atualidade que seja realmente válido. Esse é um dos motivos para tantos mistérios envolvendo o autismo, principalmente no que diz respeito à causa, diagnósticos e tratamento. Nesta perspectiva, não se faz possível uma proposta de trabalho eficaz que seja inclusiva para estes indivíduos, a fim de estimular este a desenvolver suas habilidades. (GAUDERER, 1997)

## O ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA

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. (Constituição Federal Brasileira, 1988, Art. 205)

A escola enquanto principal instituição que promove a educação na sociedade e para a sociedade, exerce um papel importante neste aspecto, o de garantir o direito ao acesso à aprendizagem e torna-la acessível e inclusiva. A criança que possui o Espectro autista, deve estar inserida no ambiente escolar, mas sobretudo, participando das atividades de uma forma adaptada de acordo com o grau. Na Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, fica assegurado a ela o direito à Educação em todos os níveis de ensino.

Sendo assim, o professor no papel de mediador do conhecimento, deve estar capacitado para tornar o aprendizado da criança com espectro autista além de possível, prazeroso. Além da graduação, eis a importância de uma formação continuada que favoreça ao professor em todos os aspectos da área educativa, mas, sobretudo a área inclusiva, o apoio necessário para lidar com as mais diversas situações que está sujeito a acontecer no âmbito escolar.

Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3).

Além do professor, a própria turma tem um papel importante nesse sentido, o de contribuir e ajudar o colega. Algumas medidas básicas também pode contribuir positivamente para a inclusão, tais como manter uma rotina diária, não deixar a sala de aula com muitos adereços para assim não tirar o foco do aluno, visto que o ambiente deve ser apropriado e ter condições adequadas. É válido ressaltar que não basta o aluno autista está matriculado em alguma instituição de ensino, a sua permanência é o que vai assegurar de fato a sua aprendizagem, Suplino (2009, p. 2), expressa “para que o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar a permanência com qualidade”. Diante disso as estratégias de ensino são um ponto chave para atrair a atenção e garantir a permanência na escola. Todos os fatores devem contribuir para que seja possível garantir o direito à educação não só das crianças autistas, mas de uma forma geral. Pavelacki destaca a importância do lado visual estar à favor da aprendizagem e da necessidade do ambiente escolar ser agradável e apto para quem possui o espectro:

o educador em suas técnicas, valorize este lado, fazendo com que o aluno observe cores, tamanhos, espessuras, animais, pessoas... Por outro lado a sala de aula deve ter pouca estimulação visual para que a criança não desvie sua atenção da atividade em andamento. O ambiente educacional deve ser calmo e agradável, para que os movimentos estereotipados dos alunos não alterem (LOPES; PAVELACKI, 2005, p. 7).

A escola além de ser um ambiente formador de cidadãos, é também um local de socialização, diante das dificuldades de interação que o autista enfrenta, estar presente em um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento social é de suma importância. A escola lida não só com alunos, mas com indivíduos que possuem sentimentos, entendendo que acima de tudo são crianças que devem ser amadas e estimuladas. Buscar fontes de informação para tornar a aprendizagem desses alunos eficaz, é uma forma de combater também o preconceito. Toda a comunidade escolar e familiar tem um papel essencial neste ponto: o de garantir o bem estar do aluno autista.

## **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DE ALUNOS COM AUTISMO**

Quando mais cedo houver um diagnóstico médico e uma intervenção familiar e pedagógica, maior será as chances da criança desenvolver suas potencialidades e ser, de fato, através do apoio mútuo da parceria escola e família, incluída na sociedade, tendo em vista que, é no espaço familiar e na escola, que o aprendizado primeiro acontece. Refletindo sobre isso, é notório que o caminho da educação que aborda práticas inclusivas muito já avançou, lemos notícias sobre escolas e docentes que procuram melhores estratégias de como desenvolver um ensino significativo e positivo com os alunos autistas, que são inspiração para quem faz educação.

No entanto, este é um caminho longo a ser percorrido e se faz necessário que haja intervenções, recursos e adaptações na prática educativa, considerando as singularidades e pluralidades que constituem o educando autista, conforme disse CUNHA (2012), “não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia”.

Segundo NUNES (2008):

As crianças com autismo, Regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades

de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e também dos professores. É vital que pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso à informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais. (NUNES 2008, p. 04)

Nesse contexto, para que o educando seja desenvolvido a partir de tais princípios, faz-se necessário que os professores estejam preparados, por meio de formações continuadas direcionadas à essa temática, bem como, alicerçados no pleno diálogo com seus pares, de forma que, toda a escola busque, efetivamente, caminhos à uma educação que não somente oferte inserção, mas a devida inclusão do aluno autista em todas as etapas de aprendizagem, desmistificando a visão limitada e restritiva de que eles são pessoas que vivem em um mundo à parte.

Existem algumas técnicas, estratégias e métodos para a aprendizagem de crianças com TEA, que já demonstraram certa eficácia, quando utilizadas de maneira adequada na intervenção pedagógica:

TEACCH – (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionados com a Comunicação). Que compõe um arranjo norteador para o autista, isto é, organiza o ambiente para que ele gere uma resposta. De acordo com LEWIS e LEON (1995), o método TEACCH, é:

Um programa de atendimento que envolve basicamente a psicologia comportamental e a psicolinguística. Tem como objetivo apoiar o autista a chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível. Ajudando-o a adquirir habilidades de comunicação para que possam se relacionar com outras pessoas e dentro do possível das condições de escolha para a criança. (LEWIS; LEON; 1995, p. 223).

Também é referenciado por SANTOS e SOUZA (2005a) que declaram que o TEACCH segue a maturação da criança e o seu progresso, e as estratégias educacionais são estabelecidas de maneira individual, tendo em vista uma avaliação detalhada e minuciosa das capacidades de aprendizagem da criança autista, buscando identificar aquisições de conhecimentos e desenvolvimento da autonomia e não se prendendo aos déficits do transtorno.

PECS – (Picture Exchange Communication System – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) Baseia-se em B. F. Skinner. Inicia ensinando a um indivíduo a responder um estímulo dando uma figura de uma ação desejada, como comer determinada comida ou ir ao banheiro, ou de um item, caderno ou cadeira, por exemplo, que ficará em uma pasta de comunicação, que prossegue ensinando a discriminação de outras figuras e de como juntá-las em frases. O objetivo é ensinar comunicação funcional e desenvolver autonomia.

A partir desses e de outros métodos que se fazem imprescindíveis no processo de ensino aprendizagem de educandos portadores do TEA, o educador deve estar preparado para manejar os recursos e estratégias em sua sala de aula, para realizar a educação de forma que o aluno atinja metas de desenvolvimento, sinta-se estimulado e encontre no espaço escolar a motivação para superação de barreiras, ainda tão impostas pela sociedade, tendo em mente, as palavras inspiradoras do educador Paulo Freire:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (1991, p. 126)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho, conseguimos identificar melhor o papel crucial dado ao professor de ser o principal mediador da inclusão, ou seja, como sujeito que cria situações que oportunizam esse processo, se aproximando e gerenciando conflitos de modo que se faça compreender que as diferenças são as particularidades de seus os alunos, independentemente de ser deficiente ou não.

Percebemos também, que a falta de uma formação voltada para ao ensino inclusivo, reflete na prática docente do professor, pois ele precisa, de formação contínua, para se aperfeiçoar, melhorar a prática pedagógica e estar em contato com novas informações no que se refere a sua atuação profissional. A escola como organização social precisa trabalhar não somente com conteúdo específicos de forma inovadora, mas, possibilitar também a conscientização, a informação sobre a criança que possui o TEA, onde possa assim possibilitar ao educando um ambiente acolhedor e seguro, para ele possa aprender.

Através dessa pesquisa, podemos constatar que para que haja a inclusão de maneira significativa é preciso estudo, pesquisa e formação, mas principalmente pensar e olhar a escola como locus de formação para o educador e como um ambiente acolhedor, socializador e que potencialize as habilidades dos educandos e garanta a efetivação do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva.

Sabemos que por lei que as escolas devem receber crianças com problemas como o autismo, no entanto, diante disso vale ressaltar que o simples fato da criança está matriculada não quer dizer que necessariamente ela foi incluída. É algo bem mais além, inclusão requer estudo, pesquisa, formação continuada, um esforço vindo do docente no que diz respeito a sua didática e suas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. O docente tem que procurar a cada dia se atualizar, para que assim possa utilizar metodologias no dia a dia que facilite, pelo menos para boa parte dos seus educandos, a compreensão dos conhecimentos trocados em sala de aula.

Este estudo poderá esclarecer a importância da estimulação da criança autista, aos profissionais que com eles atuam esperamos que percebam como o autista é capaz de aprender. Desafios? Sim, há muitos, mas que podem ser superados e gerar ótimos resultados, quando trabalhados de maneira correta. Para isso é importante que haja a interação entre família e escola, para que ambos saibam como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem e assim entender as diversas peculiaridades da criança autista, além de melhor incluir. Percebemos também que a educação de crianças autistas é algo que inclui muitas habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina. Todas as estratégias são fundamentais para que a criança autista cresça cognitivamente e socialmente, além de elevar o bem estar psicológico da criança e da família.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Guia prático para pais e profissionais. 2ª ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

LEWIS, S.M.S.; LEON, V.C. Programa Teacch. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ASSUMPÇÃO, F.B.J. (coord.). **Autismo Infantil**. São Paulo: Editora Memnon, 1995. pp.233-263.

LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. **Técnicas utilizadas na educação de autistas**. 2005.

MACIEL, Mariene Martins; FILHO, Argemiro de Paula Garcia. Atendimento educacional específico Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., *et al*orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [*online*]. Salvador: EDUFBA, 2009.

NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. Publicado em 07 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-Pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html>. Acesso em: 17 de novembro de 2019.

SANTOS, I.M.S.C; SOUZA, P.M.L. **Como intervir na perturbação autista**. Portugal, 2005a. Disponível em [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt). Acesso em 17/11/2019.

Silva ABB, Gaiato MB, Reveles LT. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão: da teoria à prática**. In: V ECPP, Maringá, out. 2009

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió:

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

*Barbara Miszewski da Roza*

[profbarbararoza@gmail.com](mailto:profbarbararoza@gmail.com)

*Claudia Rodrigues de Freitas- UFRGS*

[freitascrd@gmail.com](mailto:freitascrd@gmail.com)

*Miriam Garcia Müller*

[miriamgmuller@yahoo.com.br](mailto:miriamgmuller@yahoo.com.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### RESUMO

À medida que a temática da inclusão ganha destaque no cenário nacional, o termo atendimento educacional especializado passa a ser incorporado nos discursos e os núcleos de acessibilidade no ensino superior ganham notoriedade. O objetivo desta pesquisa foi elencar informações sobre a existência de Núcleos de Inclusão e Acessibilidade e/ou oferta do Atendimento Educacional Especializado nas Universidades Federais brasileiras.

O presente estudo tem abordagem qualitativa e foi subsidiado por uma pesquisa bibliográfica sobre Atendimento Educacional Especializado, Núcleos de Acessibilidade e Programa de Acessibilidade na Educação

Superior - Programa Incluir. Os resultados apontam que essa modalidade de atendimento, embora respaldada pelos documentos normativos, não é amplamente divulgada e a oferta deste serviço está sempre atrelada a ideia de atendimento pedagógico individualizado.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Ensino Superior. Núcleo de Inclusão e Acessibilidade.

## INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, orienta as ações educacionais com o objetivo de garantir a inclusão em todas as etapas e modalidades de ensino. Os anos seguintes à implementação foram palco de mudanças significativas com o intuito de organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência inseridos nas instituições de ensino regular, da educação infantil à Educação Superior.

A busca por informações nos portais eletrônicos institucionais encontrou distintas formas de nomear os núcleos de acessibilidade ou os setores que desenvolvem ações de acessibilidade. Nesse sentido, destaca-se que foram encontradas as seguintes denominações: Salas de Recursos Multifuncionais, Setor de Acessibilidade, Comitê de Inclusão e Acessibilidade, Núcleo Universitário de Apoio, Divisão de Ações Inclusivas, Comissão

Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais, Núcleo de Práticas Sociais Inclusivas, Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão propriamente dito.

O Programa INCLUIR cumpre o disposto nos Decretos nº 5.296/2004<sup>3</sup> e nº 5.626/2005<sup>4</sup> que, por meio de editais, abre possibilidade das IFES encaminharem propostas de criação e consolidação de “Núcleos de Acessibilidade” (BRASIL, 2007, p. 32), com o objetivo de implementar a acessibilidade dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas universidades, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas (BRASIL, 2008). A partir de 2012, o Programa INCLUIR passou a atender somente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), definindo já na proposta orçamentária o recurso destinado a cada universidade tendo como base o número total de matrículas.

## **METODOLOGIA**

O estudo tem abordagem qualitativa e foi subsidiado por uma pesquisa bibliográfica sobre Atendimento Educacional Especializado, Núcleos de Acessibilidade e Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Programa Incluir. A pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado da autora e foi realizada as buscas nos portais nos anos de 2018 e 2019.

Com o propósito de conseguir o máximo de informações que pudessem contemplar a amplitude do Programa INCLUIR no território Nacional, buscou-se informações sobre a existência de Núcleos de Inclusão e Acessibilidade nas Universidades Federais existentes, atualmente, em todo o território nacional.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES:

De acordo com os dados do Censo de 2016 da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP existem 68 Universidades Federais no território brasileiro.

A partir dos dados levantados, a tabela 1 apresenta os dados compilados.

Tabela 1 – Total de Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE

Região	Com AEE	Sem informação disponível no portal sobre oferta de AEE	Com núcleo de acessibilidade ou setor compatível	Sem informação disponível no portal sobre núcleos de acessibilidade	Sem portal	Total de universidades por região
Norte	0	10	10			10
Nordeste	4	16	19	1		20
Centro-Oeste	0	7	7	1	1	8
Sudeste	0	19	19			19
Sul	3	8	9	2		11
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>60</b>	<b>64</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>68</b>

Fonte: A autora



As buscas por informações nos portais eletrônicos institucionais possibilitaram a ampliação do panorama relacionado à temática. Constatou-se, o alcance que teve o Programa INCLUIR nas IFES, pois a unanimidade das universidades pesquisadas referencia como fomentador da criação dos núcleos de acessibilidade, ou ainda, dos diversos espaços que apesar dos distintos nomes, tem por finalidade desenvolver ações voltadas para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

Percebeu-se que essa modalidade de atendimento, embora respaldada pelos documentos normativos, não é amplamente divulgada e a oferta deste serviço está sempre atrelada a ideia de atendimento pedagógico individualizado.

Infere-se uma dificuldade basilar de compreensão da amplitude do conceito de Atendimento Educacional Especializado que frequentemente é reduzido apenas à prática do atendimento pedagógico individualizado. No entanto, conceitualmente é uma modalidade de serviço que não se restringe ao espaço da sala de recursos ou dos núcleos de acessibilidade, inclusive, transcende os muros institucionais, apontando para uma dinâmica de trabalho realizado “em rede”, com a atuação de profissionais de distintas áreas do conhecimento que, de forma articulada e integrada, proponham um redimensionamento da ação pedagógica e das condições de acessibilidade de maneira que os recursos educacionais, tecnológicos e humanos.

## CONCLUSÕES

Os resultados apontam que essa modalidade de atendimento, embora respaldada pelos documentos normativos, não é amplamente divulgada e a oferta deste serviço está sempre atrelada a ideia de atendimento pedagógico individualizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004.**

Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 30 de março de 2019.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005,** regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.**

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de setembro de 1996, e acrescenta o dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br>. Acessos em 10 de fev. 2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessos em 10 de fev. 2018.

## A CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UTFPR NO CÂMPUS LONDRINA: PERCALÇOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

*Camila Harumi Sudo*

[camilasudo@utfpr.edu.br](mailto:camilasudo@utfpr.edu.br)

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Londrina

### RESUMO

Os Núcleos de Acessibilidade se constituem importantes estratégias de efetivação das políticas educacionais inclusivas no ensino superior. A despeito dos dispositivos legais, o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior ainda é ínfimo e os desafios para permanência, inúmeros. O objetivo desse trabalho é relatar o processo de constituição do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná no câmpus Londrina. Os achados mostram a influência das políticas governamentais na institucionalização do núcleo e problematizam os desafios para consolidação desse, bem como para o fortalecimento do processo de inclusão do público-alvo da educação especial na universidade.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Ensino Superior. Núcleo de Acessibilidade.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve um aumento de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior (BRASIL, 2019), principalmente em função do desenvolvimento de políticas públicas inclusivas (CIANTELI, LEITE, 2016; MARTINS *et al.* 2017; PLETSCH E MELO, 2017; POKER, VALENTIM, GARLA, 2018).

O Reuni, o ProUni, o Incluir, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o PNAES, o Viver sem Limite, a Lei Brasileira de Inclusão, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei 13.409/2016 são exemplos. Inclusive, muitos representaram, no âmbito da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, novos avanços legais, políticos e pedagógicos (DUTRA, 2020).

Contudo, tais matrículas representam apenas 0,5% do total registrado em instituições públicas e privadas (BRASIL, 2019). Quanto à permanência desses estudantes, estudos indicam lacunas na formação de professores, na remoção de barreiras diversas, na oferta de materiais adaptados e profissionais especializados, na promoção de ações de sensibilização e no fortalecimento de políticas institucionais (CIANTELLI E LEITE, 2016; PLETSCH, LEITE, 2017; PLETSCH E MELO, 2017).

O presente trabalho relata a implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) do câmpus Londrina. Busca refletir sobre os percalços e avanços vivenciados e, sobretudo, os caminhos ainda a serem percorridos.

## **METODOLOGIA**

Realizou-se um estudo de caso, qualitativo, descritivo, bibliográfico e documental. Além das produções científicas, foram analisados documentos institucionais, atas, relatórios e notícias, além de conversas informais com servidores dos núcleos existentes considerando-se o recorte temporal entre 2006 e 2020.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Desde 2006, com a criação da Comissão TECNEP, a UTFPR sistematiza ações para a permanência de estudantes com deficiência, e cada câmpus cria Núcleos de Atendimento de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Ainda, os documentos mostram que a UTFPR participa dos editais do Incluir/MEC desde 2006, e o atendimento desse alunado é tópico dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos últimos três quadriênios, incluindo o atual.

No câmpus Londrina, o NAPNE é instituído em 2007. Até 2017, nenhum aluno havia se declarado pessoa com deficiência. Com a Lei 13.409/2016 e consequente aumento das matrículas, o serviço passou a ser ofertado em comissões articuladas: uma responsável pelos planos educacionais individualizados (NAPNE) e outra, por fomentar uma cultura inclusiva/remoção de barreiras (Comissão Acessibilidade).

NA UTFPR, também, foi criada uma Comissão Central integrando os coordenadores locais. Essa, entre outras ações, contribuiu com a criação da Instrução Normativa nº02/2019 ASSAE/PROGRAD que institui Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nos câmpus, conforme legislações vigentes. Londrina altera suas comissões e institui o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI-LD) em agosto de 2019. Apesar de representar um avanço, evidenciou alguns desafios: falta de espaço, equipe e formação dos membros; fraca representatividade de pessoas com deficiência no grupo; ausência de diretrizes para o serviço; dificuldades na gestão do Incluir, entre outros, corroborando achados da literatura (CIANTELLI E LEITE, 2016; PLETSCH E LEITE, 2017).

Como estratégia, o NAI-LD manteve seu planejamento anual, organizando-o em três eixos: a) consolidação do Núcleo; b) acompanhamento educacional especializado; c) cultura inclusiva. Os resultados, de 2017 a 2019, mostram avanços na formação de parcerias interinstitucionais, maior visibilidade do serviço e envolvimento de outras diretorias e áreas. Vislumbra-se, a partir daqui, que sejam fomentadas também políticas e diretrizes institucionais. Como afirmam Ciantelli e Leite (2016), é preciso que os núcleos se constituam “como parte real da esfera administrativa com atuação nos espaços decisórios” (p. 426), movimento esse já iniciado pela Comissão Central, do qual o NAI LD faz parte.

## CONCLUSÕES

Os achados mostram a influência das legislações na institucionalização do NAI-LD, em especial, a da Lei 13.409/2016 que, se por um lado ampliou o acesso, por outro, evidenciou as fragilidades para o apoio à permanência. Se Instituições de Ensino Superior Públicas dependerem apenas de políticas de Estado, os desafios se intensificam visto o atual cenário político. A consolidação dos núcleos, como parte dos espaços decisórios, de forma representativa e democrática, parece ser um caminho de uma cultura institucional inclusiva.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**. Divulgação dos resultados. 2019.

Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 01.nov.2020.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lucia Pereira.

Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 3, v.22, p. 413-428, 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em: 1 nov.2020.

DUTRA, Martinha Clarete. A LBI e o direito das pessoas com deficiência à educação: uma análise dos princípios e conceitos aplicados à luz da CDPC. In: DUTRA, Martinha Clarete; SANTOS, Rodolfo Carvalho Neves dos (org.). **A efetivação da convenção dos direitos da pessoa com deficiência: 5 anos do estatuto da pessoa com deficiência**. Londrina: CMDPD – Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Londrina (Produção Independente), 2020, p.53-52.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira *et al.* Inclusão de universitários com deficiência na educação superior:

o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 18, v. 11, p. 1-25, nov. 2017.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53635/34015>. Acesso em: 1 set. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>. Acesso em: 10 out.2020.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lucia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000700087&lng=en&nrm=iso&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700087&lng=en&nrm=iso&tIng=pt). Acesso em: 01 nov.2020.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. **A inclusão no ensino superior**: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, n. especial, p. 127-134, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.

## A CRITICIDADE COMO INCLUSÃO: O DESENVOLVIMENTO DE UM ESTADO MAIS CONSCIENTE

*Carlos Roberto Sabbi*  
[crsabbi@gmail.com](mailto:crsabbi@gmail.com)

### RESUMO

Objetivou-se identificar a importância da capacidade de crítica para a vida, através de uma investigação por meio da metodologia da hermenêutica reconstrutiva, onde se constatou a necessidade de se alcançar um estado mais consciente. O foco é para criar ambiente de uma plena aceitabilidade e de sensibilidade no recebimento de críticas, e a capacidade de formular questionamentos já que se objetiva alcançar situações mais conscientes. O fato é que o quadro de plena manipulação que a vida apresenta, faz concluir que a capacidade de criticidade é elementar para o sujeito, dentro de um quadro de competências básicas para o seu enfrentamento. Desse modo, deduz-se que só pode haver um quadro de inclusão, estabelecido esse parâmetro individual e que deve ser abarcado pelas políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Consciência. Crítica. Inserção.

## **INTRODUÇÃO**

A criticidade é um elemento indissociável das competências básicas para um estado mais consciente, pois uma boa crítica não se permite a delimitação de pensamentos dentro de paradigmas. Incluem-se nesse quadro, tanto o ato de elaborar a crítica, como a de assimilar o recebimento de reparos aos pontos de vistas individuais.

Além do aspecto do desenvolvimento da capacidade crítica individualmente, é importante se ter a empatia para com essa necessidade, sob o ângulo da própria sociedade, na medida em que, entendendo e compreendendo sua importância, encare com normalidade essa particularidade.

O exercício da crítica também pode ser enquadrado, quanto do ato de recebê-la, como parte da própria crítica, até porque ela sempre tenderá a ser um feedback importante e isso é um acontecimento enriquecedor.

## **METODOLOGIA**

O método utilizado neste trabalho foi o da hermenêutica reconstrutiva, para aprofundar, em particular, os estudos que tratam da busca de um estado mais consciente, o qual compõe a investigação da tese de doutoramento deste mesmo autor.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sanchez (2005) cita Lipman, o qual entende por criticidade no pensamento de ordem superior

a capacidade questionadora e deliberativa que problematiza, examina, e avalia as razões, os fundamentos e as crenças. Um pensamento crítico é autocorretivo e sensível ao contexto no qual está inserido. (LIPMAN, *apud* SANCHEZ, 2005, p. 36).

Kant (1995) orienta:

Refletir, porém, é: comparar e manter juntas dadas representações, seja com outras, seja com sua faculdade-de-conhecimento, em referência a um conhecimento tornado possível através disso. O Juízo reflexionante é aquele que também se denomina a faculdade-de-julgamento. (*facultas dijudicandi*). (KANT, 1995, p. 47 *apud* KEINERT, 2006, p. 30).

Goleman (2011, p. 243) define emoções dizendo textualmente:

Entendo que emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir.

O que se está referindo-se é com relação às aptidões comportamentais e sobre elas Goleman (2011, p. 358) aponta que as verbais devem obedecer pontualmente a “fazer pedidos claros, responder eficientemente à crítica, resistir a influências negativas, ouvir os outros, participar de grupos positivos de colegas”.

Aristóteles apresenta “cinco espécies de críticas e das doze categorias de soluções”, segundo Goleman. (ARISTÓTELES, 1984, p. 272-273).

Essas críticas e soluções estão demonstradas no Quadro 1.

Quadro 1 – Críticas e Soluções

<b>CRÍTICAS</b>	<b>SOLUÇÕES</b>
1. Impossível	1. Pela arte 2. Por acidente
2. Irracional	3. Tais como devem ser 4. Tais como são 5. Opinião comum
3. Impropriedade	6. O moralmente chocante deve ser julgado segundo pontos de vista relativos
4. Contradição	7. Observar o indivíduo que agiu e falou
5. Incorreção da linguagem	8. Dialeto 9. Prosódia 10. Diérese 11. Anfibolia 12. Uso da linguagem

Fonte: Aristóteles (1984, p. 272-273).

Como se percebe, pelas modalidades de críticas, a referência é para o seu recebimento, e não para a sua realização que, no caso, passa a ter uma conotação completamente distinta, tendo em vista que o ângulo de ação para a criticidade, proposto nesta pesquisa, objetiva situações mais positivas, como, por exemplo, elucidar, modificar, complementar etc.

## CONCLUSÕES

O assunto se reveste de um significado fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a qual se vê cada vez mais absorta em seu próprio vazio, em que a cada instante aumenta o risco de ser ocupado ainda mais pela inutilidade dos desocupados e pelos vícios dos hipócritas.

Dessa forma, o convite é para o aperfeiçoamento nas virtudes por meio de uma investigação com características de positividade, pois é nas ações de aprofundamento com elementos de qualidade que se encontrará o ápice dos atributos que podem elevar a vida para um patamar de desenvolvimentos espiritual, social, cultural e de aproximação, mesmo que utópica da pureza.

A partir de tudo quanto se apurou nesta investigação sobre o assunto – crítica –, pode-se atribuir um conceito próprio definindo-o como uma competência elementar para a autonomia do sujeito, na medida em que promove o questionamento, tende ao julgamento, que, se alinhado com a sabedoria, posiciona e distenciona para uma posição livre, caracterizando-se num juízo crítico abolicionista.

## REFERÊNCIAS

Fonte indicada por Goleman (2011, p. 358): *W. T. Grant Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, "Drug and Alcohol Prevention Curricula"*, em **Communities that Care** (São Francisco: Jossey-Bass, 1992).

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KEINERT, Maurício Cardoso. **Crítica e autonomia em Kant**: a forma legislativa entre determinação e reflexão. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SANCHEZ, Liliane Barreira. Lipman e o ensino de uma Filosofia ideal. **Aprender** – caderno de Filosofia e psicologia da educação. v. 3, n. 4 jan./jul. 2005.



## O AGIR COMUNICATIVO COMO INCLUSÃO: O ENTENDIMENTO EM CRISE

*Carlos Roberto Sabbi*  
[crsabbi@gmail.com](mailto:crsabbi@gmail.com)

### RESUMO

Objetivou-se pontuar o significado da comunicação para a vida, através de uma investigação por meio da metodologia da hermenêutica reconstrutiva, onde se constatou as grandes limitações da comunicabilidade pelo ser humano. Diante de um cenário de egocentricidade das pessoas, perante todo o contexto em que se acham envolvidas, admitir suas limitações é uma das suas dificuldades, o que não é diferente com a comunicabilidade. Desse modo, a conclusão mais preeminente dentro da conjectura que se apresenta, direciona-se para que os atores comunicativos abdicuem, em um primeiro momento, de suas metas pessoais, cedendo espaço e prioridade para todas as formas de interlocução, reconhecendo as nossas limitações. Para o mercado se caracteriza como um paradoxo, mas para a Educação como um fundamento inclusivo.

**Palavras-chave:** Comunicação. Compreensão. Inserção.

## INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que a qualidade da comunicação pode fazer uma diferença significativa nos atributos da vida e em seus resultados, buscou-se entender melhor seus aspectos e sua potencialidade.

A questão principal parte do ponto de análise básica do entendimento entre as pessoas, em que qualquer exercício prático sobre a potencialidade da comunicação é testado, quando se constata sua imensa dificuldade, tanto de expressão como de entendimento do que se ouviu ou se leu.

Embora com todas suas deficiências não há como não considerar a comunicação como um instrumento indispensável no relacionamento entre as pessoas. Entretanto, ela só ocorre com um certo grau de excelência quando a mensagem é auferida e percebida com o mesmo sentido com o qual ela foi transmitida, podendo ser feita de várias maneiras, por meio da linguagem verbal ou não verbal, mas que seja um procedimento completo e coerente (SCHELLES, 2008).

## **METODOLOGIA**

O método utilizado neste trabalho foi o da hermenêutica reconstrutiva, para aprofundar, em particular, os estudos que tratam da busca de um estado mais consciente, o qual compõe a investigação da tese de doutoramento deste mesmo autor.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Parece que reside, ao menos no inconsciente do ser humano, uma utopia da sua condição e potencialidade, superior ao que efetivamente se mostra na prática, em todos os sentidos. É como se a vida percebida fosse uma grande utopia, confundida com uma realidade imaginada, que não existe e nunca houve.

Maturana (1978) entende que a dinâmica básica para operar em um sistema social humano é a linguagem. Assim sendo, os intercâmbios da língua acontecem de modo periódico até o instante em que o método leva seus organismos a esferas consensuais incógnitas ou que não se intersectam.

A racionalização, para Habermas, é um dos pontos cruciais para a sua teoria do Agir comunicativo, como dito:

à medida que o potencial embutido na ação comunicativa é realizado, o núcleo normativo arcaico se dissolve e abre caminho para a racionalização das visões de mundo, para a universalização da lei e da moralidade

e para uma aceleração dos processos de individualização. (HABERMAS, 1987<sup>a</sup>, p. 4b *apud* PINTO, 1995)

Pinto (1995) se reporta sobre o que caracteriza a racionalidade de uma expressão linguística, explicando que é pelo fato de suas pretensões de validade serem suscetíveis à crítica, por meio de procedimentos reconhecidos de modo intersubjetivo.

Na mesma linha de raciocínio do autor (PINTO, 1995), o conceito de razão comunicativa de Habermas implica, assim, uma distinção entre os mundos objetivo, social e subjetivo.

## CONCLUSÕES

Como é muito fácil de se deduzir, pelo pensamento de Habermas, há aqui uma interação muito próxima entre a capacidade de comunicação e a capacidade produtiva, fator que repercute diretamente nas imensas diferenças sociais e econômicas, as quais merecem ser tratadas em sua essência, até porque os cuidados com seus reflexos têm sido totalmente ineficazes, prova pelo seu próprio contínuo aumento. Isso é, possivelmente, o maior fundamento para se justificar o agir comunicativo, como um constructo inteiro para a constituição de um estado mais consciente.

Pode-se considerar que uma das maiores deficiências do ser humano consiste em sua extrema dificuldade de elaborar processos comunicativos

efetivos. Assim, o Agir Comunicativo sugere, por meio de uma racionalidade cada vez mais avançada e de uma abdicção entre os comunicadores de suas principais metas individuais, em favor de uma concretização de pontos de interesse comuns, iniciar um processo de aprimoramento contínuo por meio de consensos.

Para o mercado se caracteriza como um paradoxo, mas para a Educação como um fundamento inclusivo, fato que também tipifica a questão de que o mercado não pode ser a única dimensão a ser considerada.

## REFERÊNCIAS

MATURANA, H. R. **Biology of language**: epistemology of reality. 1978. (Magro, C., Trad.). In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; N. VAZ (Ed.). Humberto Maturana: Ontologia da Realidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, ago. 1995. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 12 ago. 2018.

SHELLES, S. A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações. **Revista Esfera**, Brasília, n. 1, p. 1-8, 2008.

## INGRESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DE VAGAS RESERVADAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): ENTRE O LEGAL E O REAL

*Cláudio Adão da Rosa*

[claudio.rosa@ifsc.edu.br](mailto:claudio.rosa@ifsc.edu.br)

*Ana Paula Boff*

[ana.boff@ifsc.edu.br](mailto:ana.boff@ifsc.edu.br)

Instituto Federal de Santa Catarina

### RESUMO

Este estudo objetiva analisar os dados institucionais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) relativos ao ingresso de pessoas com deficiência (PcD) por meio das vagas reservadas na Lei nº 13.409/2016 que alterou a Lei nº 12.711/2012, bem como apontar as possibilidades para a eliminação de barreiras identificadas no processo. Como metodologia foi adotada a pesquisa documental com base nas análises realizadas pela comissão de análise de laudos publicados no site do referido IF, entre os anos de 2018 e 2020. Os resultados apontaram que o atual processo de ingresso apresenta importantes barreiras que dificultam o acesso desse público à instituição. Como conclusão evidencia-se a necessidade de repensar o processo de ingresso das PcD, incorporando ações

que possibilitem a adoção da perspectiva da avaliação biopsicossocial da deficiência.

**Palavras-chave:** ingresso no ensino técnico e tecnológico. pessoa com deficiência. eliminação de barreiras.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os movimentos sociais das pessoas com deficiência (PcD) reconheceram que as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, entre outras, impedem e/ou obstaculizam a plena participação desse público na sociedade. Essa mudança de paradigma é materializada na Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (CPDP) (ONU, 2006), e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015).

Nesse contexto surgiram importantes regulamentações legais que visam a garantia de direitos básicos às PcD. Na rede federal de ensino, a Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012 incluindo as PcD no grupo que têm direito à reserva de vagas nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e ensino superior, conforme a proporção da população com deficiência da unidade da Federação onde está a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em Santa Catarina, 21% da população declara ter alguma deficiência (IBGE, 2010). No entanto, observa-se que o número de PcD ingressantes nas vagas reservadas no IFSC ainda é baixo. Assim, este estudo objetiva analisar os dados do IFSC relativos ao ingresso de estudantes com deficiência por meio das vagas reservadas pela Lei nº 13.409/2016 que alterou a Lei nº 12.711/2012, bem como apontar as possibilidades para a eliminação de barreiras no processo de ingresso.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo foi realizado por meio de pesquisa documental conforme Gil (2002). Para tanto, foram analisados os documentos com os resultados das avaliações realizadas pela comissão de análise de laudos publicados no site institucional entre 2018 e 2020.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No IFSC, desde 2018, a comprovação da condição de PcD acontece por meio de uma comissão de análise de laudos composta por profissionais da saúde, educação e serviço social. Embora haja esta composição interdisciplinar, os editais exigem como comprovação apenas o laudo médico. Contudo, o § 1º do art. 2º da LBI diz que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por



equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:  
 I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015).

A Tabela 1 apresenta os resultados de cada processo de ingresso PcD desde 2018.

Tabela 1: Resultados das avaliações da comissão de análise de laudos

<b>Ano/nº Edital</b>	<b>Qtde de Análises</b>	<b>Deferidos</b>	<b>Indeferidos</b>	<b>Motivos de indeferimentos durante as análises da banca</b>	<b>Aguardando resultado da junta médica</b>
2018.1/ 02, 07, 08, 13	104	48	56	16 vezes: “Não apresentou documentação” 14 vezes: “Desistente”	0
2018.2/ 02, 03, 07, 08	112	39	72	63 vezes: “Não apresentou documentação”	1
2019.1/ 08, 11, 12, 13, 14	104	63	40	13 vezes: “Não entregou documentação”	1
2019.2/ 01, 08, 09, 10, 11	91	24	66	46 vezes: “Não entregou documentação”	1
2020.1/ 01, 15, 16, 17, 19	119	64	46	1 vez: “Não tem laudo médico” 15 vezes: “Não entregou documentação”	9

2020.2/ 04, 05, 08	33	13	16	4 vezes: “Não entregou documentação” 4 vezes: “Faltou laudo médico”	4
<b>Total</b>	<b>563</b>	<b>251</b>	<b>296</b>	<b>157 vezes: “Não apresentou documentação”</b> <b>5 vezes: “Faltou laudo médico”</b> <b>14 vezes: “Desistente”</b>	<b>16</b>

Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/resultados-da-analise-de-renda-das-cotas>

Observa-se que esse modelo utilizado pela instituição gera impactos diretos no acesso dos candidatos aos cursos: 45% de deferimentos, 52% de indeferimentos e 3% aguardando avaliação por junta médica. Estes últimos, são pessoas com visão monocular e conforme parecer da Procuradoria Federal da instituição precisam passar por perícia de uma junta médica, permanecendo com suas matrículas condicionais até a execução deste procedimento.

Os motivos apresentados para considerar os indeferimentos são: a falta de documentos (89%), desistência da vaga (8%) e a não entrega de laudo médico (3%).

Os dados encontrados reportam a possíveis barreiras, a saber: a) dificuldade dos candidatos conseguirem os documentos solicitados conforme prazos do edital; b) apresentação de laudos médicos que não cumprem as exigências; c) a vulnerabilidade socioeconômica dos candidatos; d) a falta de políticas públicas intersetoriais para PcD.

Algumas ponderações que podem contribuir para eliminar essas barreiras são: a) divulgação das vagas reservadas junto às instituições e associações de PcD; b) promoção de acessibilidade comunicacional e informacional nos editais de ingresso (Libras, linguagem simples, descrições de imagens); c) revisão dos prazos de entrega dos documentos; d) exigência de laudo médico atualizado em 12 meses somente nos casos em que verifica-se a necessidade; e) criar comissões descentralizadas; f) alterar o nome da comissão para “Comissão de verificação da condição de PcD”; e g) fomentar ações de formação continuada para os profissionais do câmpus que atuam nos setores ligados à matrícula.

Depreende-se que essas ações podem favorecer que o público com deficiência, de fato, consiga ingressar na EPT e participar de forma plena e efetiva do processo de ingresso institucional.

## **CONCLUSÕES**

Pondera-se a partir desse estudo que a deficiência seja compreendida por meio da interação das lesões e comprometimentos corporais com os fatores pessoais, sociais, culturais e históricos. Assim, torna-se necessário repensar o processo de ingresso incorporando ações relativas à perspectiva da avaliação biopsicossocial da deficiência.

## REFERÊNCIAS

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: Congresso Nacional, 2012.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm) . Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera

a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 30 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.**

4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: [http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf). Acesso em 12 nov. 2020.

IBGE. **Censo de 2010.** Disponível em: [http://www.](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm)

[ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm). Acesso em: 25 nov. 2020.

ONU. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência.** 2006.

## A ARTE NA PROPAGAÇÃO DE SABERES: DEFICIÊNCIA, INFORMAÇÃO E ACESSIBILIDADE

*Clemilda dos Santos Sousa*

[cleo@ufc.br](mailto:cleo@ufc.br)

*Giordana Nascimento de Freitas e Silva*

[giordana.nascimento@ufc.br](mailto:giordana.nascimento@ufc.br)

*Geovanice Maria Anselmo da Silva*

[ganselmo@ufc.br](mailto:ganselmo@ufc.br)

Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Tendo a Seção de Atendimento a Pessoas com Deficiência consciência dos aspectos culturais que integram o processo de inclusão, desenvolveu o projeto intitulado “A arte na propagação de saberes: deficiência, informação e acessibilidade”. Esta iniciativa objetivou promover a disseminação de conhecimentos referentes a acessibilidade, tendo a arte como forma de expressão e comunicação com os interlocutores sociais. Com a finalidade de cumprir o objetivo determinado, em decorrência da pandemia de Covid-19, desenvolvemos o referido projeto numa perspectiva qualitativa englobando ações nos ambientes virtuais da SAPD e, mais especificamente, nas redes sociais (*instagram*) e no site da Biblioteca Universitária. Os resultados dessa ação foram várias atividades envolvendo discussões

sobre a inclusão da pessoa com deficiência em diversos aspectos.

**Palavras-chave:** Inclusão. Biblioteca. Pessoas com Deficiência.

## INTRODUÇÃO

O acesso à informação de qualidade pode proporcionar profusos benefícios, entre eles o empoderamento social, quando se refere a uma minoria. Segundo Pupo e Vicentini (1998) muitos alunos com deficiência iniciam uma atividade de pesquisa na universidade e encontram “barreiras” pela falta de infraestrutura que atendam suas necessidades. Em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, reclama em seu capítulo III o acesso à informação, necessidade também proclamada pelo Tratado Internacional de Marraqueche através do Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018. Portanto a consciência da relevância da acessibilidade informacional já é reconhecida por muito tempo, entretanto esse direito ainda não foi efetivado em sua plenitude.

Assim sendo, a vivência e formação efetiva no ambiente acadêmico, pode proporcionar aos indivíduos em foco o exercício pertinente de seus direitos, galgando um lugar no mercado de trabalho e o respeito por suas diferenças de interação com o mundo. Tendo conhecimento de tais argumentos, o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará (UFC) vem

ao longo de dez anos realizando inúmeras ações. Nesse contexto, em 2018 foi inaugurada a Seção de Atendimento à Pessoa com Deficiência (SAPD) dentro da estrutura administrativa da Biblioteca Universitária.

Tendo a SAPD consciência dos aspectos culturais que integram o processo de inclusão, a mesma propôs junto à Secretaria de Cultura Artística da UFC o projeto intitulado “A arte na propagação de saberes: deficiência, informação e acessibilidade”. Esta iniciativa objetivou promover a disseminação de conhecimentos referentes a acessibilidade a pessoas com deficiência nas áreas da saúde, educação, empregabilidade e direitos, tendo a arte como forma de expressão e comunicação com os interlocutores sociais. Ressaltamos que o projeto numa perspectiva inicial foi elaborado contemplando ações, em suma, presenciais. Todavia, haja vista o contexto da pandemia, precisamos readequar o formato das ações, as quais ocorreram, por conseguinte, de forma remota.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência, as ações foram desenvolvidas nos ambientes virtuais da SAPD criados para este fim e, mais especificamente, nas redes sociais no *Instagram* ([@sapdufc](#)) no canal do canal do *YouTube* e no site da Biblioteca Universitária.

Logo, de acordo com as opções sugeridas pela Secult-Arte/UFC, a presente proposta permeou os segmentos da literatura, evento artístico-cultural, além do cinema e audiovisual.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir os resultados das atividades desenvolvidas no período de março à novembro de 2020 com o apoio de um bolsista, cujo vínculo advém da parceria com a Secult-Arte/UFC após aprovação do presente projeto:

- Foram divulgadas indicação de filmes, leituras, além de outras expressões artísticas que versam sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência. Ação intitulava-se “Dicas acessíveis: arte e inclusão”. Nesse âmbito, foram promovidas *lives* como: Arte surda na perspectiva do intérprete de LIBRAS; Arte surda: múltiplos olhares.
- Desenvolvimento da ação “Mulheres com Deficiência nas Artes e na Ciência”, a qual buscou, divulgar histórias de mulheres com deficiência, seus feitos e contribuições para sociedade.
- Desenvolvimento da ação “Carta aos navegantes”, a qual visou contar vivências de pessoas com deficiência através de cartas escritas por elas mesmas.

Constatamos o retorno positivo das iniciativas descritas acima, posto que tivemos bom número de visualizações nas *lives* promovidas considerando o fato de nosso canal do *youtube* ter sido criado recentemente.



## CONCLUSÕES

Este trabalho provoca uma reflexão a respeito das linhas e entrelinhas que permeiam o universo singular de sujeitos e sua experiência na condição de deficiência, com suas interações na busca de inclusão social. Nessa perspectiva, buscamos trilhar esse caminho envolvendo o público no universo da arte.

A escolha dessa atuação, pretendeu motivar o debate e disseminar informação que contribua com o processo de inclusão e a reflexão sobre os mitos e preconceitos que se sobrepõem ao empoderamento social de pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 30 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018**. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.htm). Acesso em: 30 ago. 2020.

PUPO, D. T.; VICENTINI, R. S. B. A integração do usuário portador de deficiência às atividades de ensino e pesquisa: o papel das bibliotecas virtuais. In: **SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS - SNBU**, 10, 1998, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFC/UNIFOR, 1998. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=1122>. Acesso em: 20 nov. 2020.

## MAPEANDO ESTUDOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

*Laura Ceretta Moreira*  
[laurac.moreira@gmail.com](mailto:laurac.moreira@gmail.com)

*Letícia Karoline dos Santos*  
[leticiakaroline@ufpr.br](mailto:leticiakaroline@ufpr.br) UFPR

*Sara Reis Cordeiro*  
[sacordeiro.1997@gmail.com](mailto:sacordeiro.1997@gmail.com)

Universidade Federal do Paraná

*Cleuza Kuhn*  
[cleokuhnoficial@gmail.com](mailto:cleokuhnoficial@gmail.com)

Secretaria de Educação do Paraná

### RESUMO

Na legislação brasileira, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) fazem parte do público-alvo da educação especial, a qual é uma modalidade que atravessa todos os níveis de ensino. Apesar das necessidades educacionais específicas estarem impressas em lei, a educação dos superdotados não recebe investimentos necessários para que o direito desses sujeitos seja garantido. Embora há muito o que se fazer na Educação Básica, a Educação Superior se configura como um espaço de demarcação da invisibilidade desse público nas universidades, o que tem justificado

iniciativas voltadas para mapeamento e identificação dos estudantes da UFPR. No presente estudo, temos como objetivo, a partir dos pressupostos da revisão sistemática, identificar estudos que abordem as temáticas das AH/SD e do Ensino Superior para investigar em que medida essa discussão tem adentrado o espaço acadêmico. Ao final desse estudo, concluímos que pesquisas sobre AH/SD no Ensino Superior parecem de forma muito escassa no cenário das produções nacionais, o que evidencia a urgência das universidades incluírem esta área em suas políticas e práticas institucionais, o que poderá incidir na potencialização de estudos sobre essa temática.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Ensino Superior. Revisão de Literatura.

## INTRODUÇÃO

De acordo com o Renzulli (2004) as altas habilidades/superdotação (AH/SD) podem ser definidas como uma intersecção entre criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média, entretanto, tratam-se de fatores suportadas por uma rede que corresponde ao ambiente social e às individualidades de cada indivíduo.

Os estudantes com AH/SD fazem parte do público-alvo da educação especial, todavia, apesar de suas necessidades educacionais específicas estarem impressas em lei, observa-se a falta de investimentos necessários para que o direito desses sujeitos seja garantido, a

insuficiência e até inexistência programas e currículos que primam pela formação inicial e continuada de professores para atuar com essa demanda, bem como a produção de conhecimentos sobre essa área no cenário da produção acadêmica brasileira. Posto isso, nesta pesquisa objetiva, a partir dos pressupostos da revisão sistemática, identificar estudos que abordem as temáticas das AH/SD e do Ensino Superior para investigar em que medida essa discussão tem adentrado o espaço acadêmico.

## **METODOLOGIA**

Pautada por uma pesquisa qualitativa e nos pressupostos da revisão sistemática (BRASIL, 2012) realizamos um mapeamento sobre os estudos realizados acerca do cruzamento dos descritores AH/SD e Ensino Superior nos portais da CAPES, SCIELO e BDTD, compreendemos o período de produção de 2008 a 2020. O processo seguiu 3 etapas, sendo a primeira delas a busca por estudos; na segunda, eliminamos sobreposição de títulos e, finalmente, na última etapa, realizamos a leitura dos resumos, resultando em 15 trabalhos que abordavam a temática das AH/SD e Ensino Superior.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Observamos no cenário nacional uma carência de produção acerca do tema, o que pode ser verificado pelos títulos dos trabalhos, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Produções com tema das AH/SD no Ensino Superior

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de produção</b>
LIMA, D. M. M. P.	2011	O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/ superdotação.	Dissertação
CIANCA, F. S. C.	2012	A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/ Superdotação.	Dissertação
COSTA, L. C.	2012	Acadêmico Idoso no Ensino Superior: Características de Altas Habilidades/ Superdotação?	Dissertação
PERANZONI, V. C.	2013	Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/ RS.	Tese
VIEIRA, N. J. W.	2014	Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos?	Artigo
DELOU, C. M. C.	2014	O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (PAAAH/SD-RJ).	Artigo
MARTELLI, A. C. C. P.; LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C.	2016	Direito à educação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: da identificação ao enriquecimento curricular.	Artigo
COSTA, L. C.	2016	Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação.	Tese
VITALINO, C. R.	2017		Artigo

TITON, Eliane M.	2019	Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos.	Dissertação
BASSO, E.	2019	Associação do perfil neuropsicológico de estudantes universitários com altas habilidades/superdotação.	Dissertação
SCHMENGLER, A. R.; MEDEIROS, R. V.; MACHADO, J. C. P.	2019	As Altas Habilidades/ Superdotação no Ensino Superior: reconhecimento e aprendizagem.	Artigo
BASSO, Eduarda <i>et al.</i>	2020	Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação no Ensino Superior	Artigo
LIMA, M. A. de.	2020	A relação entre regulação emocional e funções executivas em estudantes universitários.	Dissertação
OLIVEIRA, A. P. de; R, O. M. P. R; CAPELLINI, V. L. M. F.	2020	Altas Habilidades/ Superdotação no Ensino Superior: análise de dissertações e teses brasileiras.	Artigo

Fonte: elaborada pelas autoras.

Dos 15 estudos mapeados, foram encontradas 2 teses de doutorado; 6 dissertações de mestrado e 7 artigos publicados em periódicos. O primeiro trabalho foi publicado em 2011, na UFPR, instituição que predomina na produção de trabalhos acerca da temática, visto que, das 6 dissertações, 4 foram desenvolvidas na UFPR. Em relação às outras 2 dissertações, 1 é da UEL (PR) e a

1 da UFSM (RS), ou seja, todas as dissertações foram desenvolvidas na região sul do país. Ressalta-se, ainda, que as 2 teses foram desenvolvidas em instituições de ensino localizadas no Rio Grande do Sul.

Quanto ao aumento das produções ao longo da última década, foi possível verificar que a temática vem ganhando força nos dois últimos anos, com 6 trabalhos publicados nesse período.

Constatamos, por fim, que os temas dos artigos, dissertações e teses habitam no âmbito investigatório quanto ao atendimento/acessibilidade e identificação deste público.

## **CONCLUSÕES**

Ao final deste estudo, concluímos que o Educação Superior, de fato, pouco aparece nas pesquisas que contemplem as AH/SD, o que evidencia a urgência por parte das universidades em incluir esta área em suas políticas e práticas institucionais, o que poderá incidir na potencialização de estudos sobre essa temática. Enfim, pesquisas sobre AH/S na educação superior poderão colaborar com a desmitificação de mitos que envolvem esse alunado, com a identificação desses estudantes e, conseqüentemente, com a mudança de uma cultura universitária que raramente se preocupa com o enriquecimento curricular e a formação de professores para este público, que é alvo da educação especial.



## REFERÊNCIAS

BASSO, Eduarda. **Associação do perfil neuropsicológico de estudantes universitários com altas habilidades/superdotação**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Psicologia, 2019.

BASSO, Eduarda *et al.* Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 453-464, jul. 2020 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382020000300453&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000300453&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 10 nov. 2020. Ago-2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0147>.

CIANCA, F. S. C. **A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina-PR, 2012.

COSTA, L. C. **Acadêmico Idoso no Ensino Superior: Características de Altas Habilidades/Superdotação?** 2012 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Centro de Educação, Santa Maria- RS, 2012.

COSTA, L. C. **Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação**. 2016. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria- RS, 2016.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

LIMA, Denise M. M. Pereira. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 2011. Dissertação ( Mestrado em Educação) Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2011.

LIMA, Marlos A. de. **A relação entre regulação emocional e funções executivas em estudantes universitários**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Setor de Humanas. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2020.

MARTELLI, A. C. C. P.; LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C. **Direito à educação dos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação no ensino superior: da identificação ao enriquecimento curricular**. Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, v. 2, n.3, p. 117-128, 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula de; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 24, 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572020000100318&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100318&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 10 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020193985>.

PERANZONI, V. C. **Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria -RS, 2013.

TITON, Eliane M. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos**. 2019. Dissertação ( Mestrado em Educação) Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2019.. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66307?show=full> . Acesso em 20 de out.2020.

VIEIRA, N. J. W. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/ Superdotação em adultos? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 669-712, 2014.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

## INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (ICHS) DA UFF

*Débora Cristine Sodré Mota*

[deboramota@id.uff.br](mailto:deboramota@id.uff.br)

*Milene Siqueira Vicente de Vasconcelos*

[milenesv@id.uff.br](mailto:milenesv@id.uff.br)

*Patrícia Araújo Rios*

[patricia\\_rios@id.uff.br](mailto:patricia_rios@id.uff.br)

*Raphaela Giffoni Pinto*

[raphaelagiffoni@id.uff.br](mailto:raphaelagiffoni@id.uff.br)

Universidade Federal Fluminense

### RESUMO

Este estudo apresenta pesquisa realizada junto aos alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem (TA) do ICHS da Universidade Federal Fluminense em Volta Redonda, acerca das condi es materiais objetivas de participa o em atividades educacionais durante o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19. Os dados foram recolhidos por meio de questionário diagnóstico disponibilizado aos estudantes. Os resultados apontam para os impactos da pandemia na dinâmica social da vida destes alunos, com efeitos diretos

no âmbito econômico, social e de saúde. A análise dos resultados da pesquisa permitiu uma melhor compreensão da situação vivenciada pelos estudantes durante o período de isolamento social e o desenvolvimento de estratégias inclusivas adequadas à realidade dos alunos durante tal contexto de crise sanitária.

**Palavras-chave:** Inclusão. Ensino Superior. Pandemia.

## INTRODUÇÃO

A inclusão do aluno com deficiência tem representado um desafio desde a educação infantil até a superior, tornando imperativa a reflexão sobre os aspectos desta realidade, trazendo à tona elementos da trajetória histórica da inclusão da pessoa com deficiência na universidade.

A escolarização da pessoa com deficiência é legitimada por políticas públicas específicas, em especial o “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, que define que a deficiência não está centrada no indivíduo, mas na relação entre a pessoa que possui impedimentos em alguma área e o meio que apresenta barreiras impeditivas à sua participação plena na sociedade.

É importante ressaltar que, mesmo com todo avanço legislativo, a sociedade brasileira é marcada historicamente pelo autoritarismo e por um sistema institucionalizado de exclusões sociais (Fernandes, 1976). Desta forma, considerar as especificidades das pessoas

com deficiência no contexto universitário e implementar ações inclusivas é em uma questão de cidadania e consolidação de uma sociedade mais democrática.

O processo de inclusão é interativo e dinâmico, resultante da influência de múltiplos fatores determinado pela interação entre as variáveis individuais e as do meio (Rodrigues, 2004). Ao relacionar os aspectos do contexto global, dado o cenário de pandemia, o isolamento social, a suspensão das atividades acadêmicas presenciais e os impactos na dinâmica de vida dos estudantes, tornou-se essencial para desenvolvimento da inclusão no campus o levantamento de informações acerca das condições objetivas dos alunos com deficiência e TA durante este contexto adverso.

Este levantamento teve como finalidade principal conhecer informações sobre os discentes com deficiência e TA relacionadas às condições de participação em atividades que pudessem ser desenvolvidas pela universidade neste período, visando a construção de estratégias de ensino inclusivas para atender as necessidades desses alunos no atual contexto da pandemia de COVID-19.

## **METODOLOGIA**

Com o intuito de viabilizar o trabalho científico, foi utilizado durante a pesquisa um questionário diagnóstico disponibilizado aos estudantes matriculados nos cursos presenciais do ICHS da UFF em Volta Redonda por

meio de formulário do *Google*, entre os meses de julho a agosto de 2020, momento em que as aulas presenciais estavam suspensas e as atividades remotas ainda não haviam sido definidas pela UFF. O instrumento continha 44 questões objetivas e subjetivas e os alunos foram convidados a responder voluntariamente o formulário *online*, esclarecidos os objetivos e a técnica da pesquisa, concordando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os sujeitos da pesquisa foram 29 alunos que mencionaram possuir algum tipo de deficiência e/ou TA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados na pesquisa, foi percebido que para as pessoas com deficiência os impactos sociais e econômicos da crise sanitária podem se tornar ainda mais complexos, especialmente em relação às medidas de isolamento social recomendadas pela Organização Mundial de Saúde. Tais medidas associadas à particularidade de cada deficiência e ao contexto social, podem se traduzir em barreiras de comunicação, de acesso à informação e a serviços essenciais.

Com relação às atividades acadêmicas, foi possível inferir que as sugestões dos discentes para facilitar o acompanhamento das aulas apresentaram relação direta com organização, preparo de material acessível e remoção de barreiras atitudinais.

*Pari passu* à análise das informações levantadas junto aos estudantes durante a pesquisa, visando atender as necessidades dos discentes, foi elaborado um guia local com orientações aos docentes para inclusão/acessibilidade dos estudantes com deficiência e TA durante o ensino remoto. Tais orientações foram pautadas pelas respostas dos alunos em relação às adequações necessárias apontadas no levantamento supracitado. O guia contemplou as necessidades educacionais específicas do público atendido em consonância com a política de acessibilidade instituída pela UFF no ano de 2019.

## CONCLUSÕES

A análise dos resultados permitiu uma melhor compreensão da situação dos estudantes com deficiência ou TA durante o período de isolamento social, em especial no que tange às condições objetivas de acesso às atividades acadêmicas, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias inclusivas adequadas à realidade deste segmento.



## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 2ª Edição, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.

RODRIGUES, David. (2004). A inclusão na universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 23, p. 09-15, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

## DESAFIO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE LETRAS/LIBRAS NA PANDEMIA E PÓS-COVID19

*Débora de Vasconcelos Conrado*  
[deboraconrado.ufc@gmail.com](mailto:deboraconrado.ufc@gmail.com)

*Gabriella Cristina Santos*  
[gabriellacfss@gmail.com](mailto:gabriellacfss@gmail.com)

*Mariana Damião Farias*  
[mariannadamiao@gmail.com](mailto:mariannadamiao@gmail.com)

*Isaack Saymon Alves Feitoza Silva*  
[isaacksaymon@hotmail.com](mailto:isaacksaymon@hotmail.com)

*Flávia Roldan Viana*  
[flaviarviana.ufrn@gmail.com](mailto:flaviarviana.ufrn@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

As discussões que, no presente artigo, envolvem a educação superior na pandemia e pós-pandemia, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), causa da COVID-19, estão situadas no campo da formação docente, área do conhecimento que se ocupa com estudos e investigações do desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre os desafios no âmbito dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras de duas universidades federais na

pandemia e na pós-pandemia a partir da vivência das professoras do curso e das narrativas tecidas por estudantes das disciplinas de estágio. Utilizou-se como método a pesquisa exploratória tendo por base o paradigma interpretativo de abordagem crítico-dialética. A pesquisa evidenciou como resultados que o desenvolvimento profissional dos estudantes do curso de Letras/Libras das universidades pesquisadas é marcado por uma rica e tensa experiência do diálogo entre o ensinar e o aprender. Os desafios que se colocam são muitos, mas as possibilidades, nesses tempos de ensino remoto, mesmo que rudimentares e limitadas, de reforçar uma postura crítica contra uma visão hegemônica, segregadora, inferiorizante, que desconsidera as especificidades de aprendizagem do alunado surdo, podem ser uma rica oportunidade formadora como experiência transformadora.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos. Ensino Superior. *E-learning*.

## INTRODUÇÃO

O cenário de guerra que o mundo enfrenta com a pandemia da COVID-19 nos últimos meses levou ao imediato fechamento das Universidades públicas do país, na esperança de que a medida da Organização Mundial da Saúde, de distanciamento social, pudesse ajudar a achatando a curva de infecção, diminuir os riscos de contágio, e reduzir o total de fatalidades da doença, tendo

em vista que, de acordo com Weeden e Cornwell (2020), o contágio pode se desenvolver rapidamente em redes sociais densas como o campus da universidade. Essa ação mostrou o impacto do fechamento de instituições públicas de ensino superior a professores, alunos e gestores. O principal desafio que se revelou as instituições foi o de ofertar apoio aos estudantes e preparar o retorno as aulas de maneira que fosse possível responder às necessidades de suas comunidades.

É difícil prever como será o cenário educacional após a passagem da pandemia da COVID-19, em parte por causa da magnitude da ameaça de transmissão da comunidade representada pelas interações do campus universitário (WEEDEN e CORNWELL, 2020), pois não há a previsão de um retorno, e em parte pelo reflexo do ensino remoto na formação discente, que já se estende por mais de um semestre, nas mais diversas disciplinas.

Os desafios de fornecer educação *on-line*, com protocolos de “*e-learning* de emergência”, ou seja, fazendo a transição de aulas presenciais para sistemas de aprendizagem *on-line*, não foram medidas adotadas de imediato pelas universidades federais do XYZ (UF1) e do ABC (UF2)<sup>5</sup>, pois não são medidas simples. A baixa conectividade, custos exorbitantes da Internet e a falta de tecnologia apropriada, são alguns dos exemplos de desafios para os alunos, além da possível falta de preparação para continuar seus estudos durante um período tão incerto. Entretanto, o suporte *on-line* aos estudantes precisaria acontecer e foi acontecendo, aos poucos, inicialmente, pelas redes sociais.

Dessa forma, as plataformas de mídia social como o *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, *Telegram*, passaram a ser um recurso imediato para manter contato com os alunos, mantendo-os informados e oferecendo uma possibilidade de manterem-se em contato com os estudos. Entretanto, as dificuldades de usar essas plataformas, a insegurança de envio de dados e o número crescente de estudantes que não têm a oportunidade ou capacidade de acessar as plataformas digitais, são desafios que preocupam professores, instituições e estudantes.

Aliado a essa situação, a contradição no que diz respeito às políticas de Educação Especial e as Tecnologias Educacionais apontam para a fragilidade ao atendimento do público-alvo da educação especial, principalmente, nesses tempos de ensino remoto, pois para a UNESCO (2012) as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem resolver as desigualdades sociais a medida em que

concedem aos grupos vulneráveis e indivíduos acesso a atividades políticas, econômicas, científicas e culturais da sociedade.  
(UNESCO, 2012)

Entretanto, como alerta Souza (2016), apesar da potencialização que as tecnologias educacionais podem proporcionar às práticas educativas, ao ser colocada como prioridade na pauta de investimentos, outros eixos como a formação docente são menos visíveis como, também, tornam-se menos prioritárias.

A formação docente não acontece somente tomando por base conceitos teóricos, é preciso a inserção na realidade, na prática, vivenciar o dia a dia da escola. A formação é práxis, é envolvimento com as atividades rotineiras da escola, desde as reuniões administrativas até a regência na sala de aula. Nesse sentido, o estágio supervisionado, como componente curricular, tem por objetivo compreender e vivenciar a díade teoria – prática, tal como expressa o Art. 1º, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Ao total, cumprindo exigências legais do Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio curricular supervisionado das licenciaturas não poderá ter uma duração inferior a 400 horas. Serão, então, dois anos de vivência prática, de contato com o “chão da escola” e todas as nuances e percalços pelos quais passa o contexto escolar. Período importante para as licenciaturas, pois de acordo com Almeida e Pimenta (2014, p. 73), é durante o curso de graduação que

começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Dessa forma, os estágios supervisionados, configuram-se como uma possibilidade de ressignificar todo o arcabouço teórico construído. O aluno é convidado durante os dois últimos anos de seu curso a refletir sobre seu futuro lócus de trabalho, a inovar em suas práticas didático-metodológicas, de maneira que possam quebrar a preeminência de uma regência homogeneizadora com atividades estéreis, reforçando, como pontuam Barreiro e Gebran (2006, p. 26-27),

a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer.

Tendo em vista que essas discussões que envolvem a educação superior durante e após a pandemia da COVID-19 no Brasil estarem situadas no campo da formação docente, área do conhecimento que se ocupa com estudos e investigações do desenvolvimento profissional docente, este ensaio pretende refletir sobre às seguintes questões: que desafio é, e será, enfrentado pelo estágio supervisionado do curso de Letras/Libras na pandemia e na pós-pandemia da COVID-19? Que impactos serão sentidos por estudantes surdos acerca das disciplinas de estágio?

Dessa forma, tivemos como objetivo deste ensaio: refletir sobre os desafios no âmbito dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras da UF1 e da UF2 na pandemia e na pós-pandemia a partir da vivência das autoras como professoras do curso e das narrativas tecidas por estudantes das disciplinas de estágio. Como método de pesquisa utilizamos a pesquisa exploratória tendo por base o paradigma interpretativo de abordagem crítico-dialética. Para a coleta de dados utilizamos o questionário, respondido por alunos surdos das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do XYZ (UF1) e da Universidade Federal do ABC (UF2). Os dados do questionário foram colhidos através do formulário do *Google Docs*, cujo link foi enviado pelo *Whastapp* e *E-mail*.

Para compreendermos melhor os desafios no âmbito dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras da UF1 e da UF2, contextualizamos a seguir a pandemia da COVID-19, evidenciando os principais aspectos referentes ao estágio supervisionado e sua relação com a formação docente e aspectos referentes aos desafios da educação de surdos no período de pandemia e pós pandemia para depois refletirmos sobre esses aspectos no contexto dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras da UF1 e da UF2.

A análise dos dados coletados focaliza as narrativas discursivas sobre o uso das ferramentas digitais, a acessibilidade comunicacional e a perspectiva de um ensino remoto que tangenciam o estágio supervisionado, a fim de constituir uma análise de abordagem crítico-dialética.



Por fim, tecemos as considerações finais do nosso artigo, pontuando os resultados discutidos na análise dos dados levantados e a compreensão de que as práticas docentes nos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras devem ser compreendidas como produção cultural, intelectual e política dos estudantes, que reafirmam as lutas políticas e a capacidade criadora mesmo em contexto adverso como o vivenciado na pandemia da COVID-19.

## **METODOLOGIA**

Da pesquisa exploratória, das observações e do questionário aplicado, para efeitos deste artigo, organizamos os dados tendo como categorias de análise o uso das ferramentas digitais, a acessibilidade comunicacional e a perspectiva de um ensino remoto no âmbito do estágio supervisionado. Porém, antes de adentrarmos na análise dos dados específicos, apresentamos brevemente a escolha metodológica para a realização e análise dos dados da pesquisa.

A pesquisa exploratória tem por base o paradigma interpretativo de abordagem crítico-dialética. A escolha metodológica pela abordagem crítico-dialética (SEVERINO, 2001) possibilita a apropriação construtiva do conhecimento de uma perspectiva essencialmente histórico-social. Por isso, privilegia-se o caráter prático da educação, ou seja, a prática intencionalizada, tão presente nas discussões sobre estágios supervisionados e formação docente.

A formação docente passa necessariamente pela pesquisa, tendo em vista que “ensino e aprendizagem só serão motivadores se seu processo se der, pois, como processo de pesquisa” (SEVERNO, 2001, p. 21). Nesse sentido, a pesquisa, quando envolve a participação dos que estão em processo de formação docente pode vir a possibilitar um olhar reflexivo sobre a própria prática permitindo ao aluno o pensar sobre suas ações e a reelaboração das relações dos conteúdos (ANASTASIOU e ALVES, 2015).

E esse processo

envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 55).

Ressalta-se que, o artigo aqui apresentado compõe os estudos realizados no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Tempos de aprendizagens no contexto da acessibilidade comunicacional e da educação bilíngue para surdos na educação básica e no ensino superior: Os novos desafios de ensinar”, submetido e aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) da Universidade Federal do XYZ (UF1) e seguiu os procedimentos éticos definidos e aprovados no mesmo.

Os dados foram coletados através de questionário sinalizado, no qual as perguntas foram traduzidas da língua portuguesa para a Libras (Língua Brasileira de Sinais), para que os alunos surdos das disciplinas de estágio pudessem ter a garantia da acessibilidade comunicacional. E os participantes podiam responder por escrito ou sinalizando. Organizado em forma de formulário no *Google Forms*, o questionário foi enviado via *Whatsapp* e por *E-mail*, para que os alunos surdos pudessem responder. Após encerrado o prazo das respostas, o *Google Forms* gera um arquivo PDF com uma primeira análise quantitativa do questionário.

O questionário foi enviado para três turmas de estágio supervisionado, sendo duas turmas da UF1, intituladas Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio, com um total de 25 alunos, e duas turmas da UF2, intitulada L2.2, com 15 alunos, e L1.2, com 17 alunos, totalizando 32 alunos. Ao todo 57 alunos foram convidados a participar da pesquisa, porém apenas 20 alunos responderam ao questionário, que segue abaixo.

## **QUESTIONÁRIO**

### **Perfil (Surdos, fluentes em Libras)**

Você é usuário da Língua de sinais? ( ) Sim ( ) Não

### **Uso das ferramentas digitais**

Você usa as redes sociais?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, com que frequência:

Sempre  Quase sempre  Pouco

Qual a plataforma de mídia social que você mais usa (por ordem crescente de uso marque de 1 a 5):

*Whatsapp*

*Instagram*

*Facebook*

*Telegram*

*Twitter*

*Messenger*

### **Acessibilidade comunicacional**

Você tem informações acessíveis?

Sim  Não

As informações são sempre acessíveis?

Sim  Não

Qual a acessibilidade?

TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

Legendagem

Você compreende melhor com a Língua de sinais ou a Legendagem?

Você tem acompanhado as notícias da pandemia da Covid-19 que enfrentamos?

Sim  Não

Se sim, qual canal de comunicação te mantém informado:

TV  Rede social  Material Impresso

Contato pessoal (familiares)

### **Perspectiva de um ensino remoto no âmbito do estágio supervisionado**

Seus professores da Universidade estão mantendo contato com você?

Sim  Não

De que maneira?

Qual sua expectativa de retorno as aulas em relação a disciplina de estágio?

Você se sente preparado para dar aula *on-line* no âmbito do estágio?

( ) Sim ( ) Não

Que estratégias você sugeriria para o retorno das aulas de estágio?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Vivemos outros tempos”. Essa afirmativa vem sendo repetida por cientistas, educadores, sociólogos, que estão estudando direta ou indiretamente as ações humanas em tempos de Pandemia da COVID-19 (*Coronavirus Disease/ Doença do coronavírus*, identificada pela primeira vez na cidade chinesa de Wuhan) (WEEDEN e CORNWELL, 2020). Porém, Martins, Coutinho e Corrochano (2020) alertam para o fato de que alunos se sentem despreparados para o ensino remoto, sobretudo, os alunos da escola pública, assim como para o fato de a família não possuir condições adequadas para dar o acompanhamento necessário aos estudos de seus filhos.

Estamos vivenciando um distanciamento social, que no Brasil, entra em seu sexto mês em algumas cidades. Comércio, lugares de entretenimento, escolas, universidades, foram fechadas. O encontro presencial foi substituído pelo encontro virtual. A participação em eventos culturais e acadêmicos foram dando lugar as chamadas “*lives*”. As webconferências passam a ser incorporadas ao cotidiano de uma parcela da população.

Nesse sentido, as instituições de ensino, públicas e privadas, tiveram que se reorganizar em relação às suas práticas. Entretanto, a interrupção repentina das aulas presenciais impossibilitou o planejamento ou a organização de atividades alternativas ou complementares de extensão escolar que pudessem ser realizadas no âmbito familiar, assim como professores e graduandos, principalmente das disciplinas de estágio, não foram orientados para o uso de ferramentas digitais, plataformas de *streaming*, ou para o acompanhamento de execução de tarefas de forma remota.

O ensino remoto requer que a atividade profissional docente domine habilidades específicas como edições de vídeo, guias de estudo que direcionem os alunos a um estudo independente e autônomo, criatividade na apresentação dos conteúdos e para a interatividade nas videoaulas *on-line*.

Aliadas às novas habilidades, as novas tendências mundiais de interação focam na democratização do conhecimento e na livre participação de todos. Porém, nem todas estão atentas aos princípios de acessibilidade. Dessa forma, nem todas as pessoas surdas, que possuem acesso à internet, conseguem acompanhar esse movimento em sua totalidade. Nesse sentido, é preciso pensarmos nos estágios supervisionados como

uma possibilidade de potencializar inovações no âmbito epistemológico para articular currículo escolar e demandas locais e globais, dinamizando uma educação contextualizada e transformadora (AGUIAR, PEREIRA, VIELLA, 2017, p. 01).

O processo de ensinar e aprender, então, necessita ter como parâmetros as mudanças sociais, culturais e, sobretudo, tecnológicas, advindas dessas novas configurações que nos provocam a repensar e refletir sobre a formação docente e que trazem, para o bojo das discussões da academia, dilemas como os encaminhamentos e orientações a serem discutidos nas disciplinas de estágio supervisionado, pois sendo o professor elemento essencial para a construção, sistematização e a formalização de conceitos, deverá dispor de uma prática que permita a coletividade e articulação de experiências.

Nesse contexto, o estágio supervisionado é um importante aliado para a construção dos significados da docência. É através dessa prática curricular que graduandos das licenciaturas passarão a experimentar diversas aprendizagens sobre a escola e seu contexto social e projeto político-pedagógico,

as relações que se estabelecem nesse espaço, os professores e suas histórias de vida e trabalho, os alunos, a pesquisa, os diferentes aportes teóricos que embasam a formação e suas possíveis repercussões na prática [...] É uma aprendizagem sobre a docência. (AGUIAR, PEREIRA e VIELLA, 2017, p. 134).

Torna-se professor é reconhecer-se parte de uma comunidade que engloba não somente aulas, professores e alunos, mas toda uma dinâmica profissional que tem a sala de aula com espaço de construção e formação,

a medida em que o conhecimento é construído de forma colaborativa, em processos de parcerias, em um movimento de co-responsabilizar-se pela efetivação de uma educação de qualidade. E os estágios supervisionados contribuem para que os professores encontrem e se reconheçam nesse “lugar de fala” no contexto de suas práticas educativas. E é nesse movimento que o professor se forma, na interação com os seus pares, nas trocas de experiência, na lida diária do professor da educação básica.

Nos cursos de formação em Letras/Libras, as disciplinas são organizadas em três eixos: 1) Formação básica; 2) Formação específica; e 3) Formação pedagógica. No eixo de formação pedagógica concentram-se as disciplinas com foco metodológico que contribuem para a formação docente. É nesse eixo que se encontram as disciplinas de estágio supervisionado. Os estágios supervisionados de formação de professores, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, permitem aos alunos surdos e não surdos a atuação docente em espaços escolares diversificados, a exemplo: escolas bilíngues, escolas inclusivas, tanto em sala de aula quanto em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e centros de atendimento.

No município de ABC<sup>6</sup>, Estado do ABC, existem três escolas bilíngues para surdos, além de contar com escolas inclusivas que possuem as SRM. No município de XYZ, Estado do XYZ, não há escolas bilíngues para surdos, porém além das escolas inclusivas que contam, também, com as SRM, o município conta com dois centros de atendimento a pessoas surdas que mantêm



parceria firmada com a universidade, para receber os alunos do curso de Letras/Libras para a realização dos estágios supervisionados: o CAS – Centro de Atendimento às pessoas com Surdez e o Centro de Saúde Auditiva – Suvag.

Os “tempos” de estágios para os cursos de Letras/Libras configuram-se, então, em convívio com a diversidade, com as diferentes identidades docentes, com as lutas políticas e linguísticas, para uma (re) invenção de campos de atuação, no sentido de lutar por esses espaços, mas, sobretudo, de sensibilizar a comunidade escolar e os órgãos competentes para a visibilidade da importância da coexistência bilinguística da língua portuguesa e da língua de sinais, para de fato atender as especificidades de aprendizagem do sujeito surdo.

Os estágios supervisionados da UF1 e da UF2 acontecem em articulação e parceria com as escolas, em que professores mais experientes da educação básica assumem, junto aos professores responsáveis da instituição formadora, parte da responsabilidade da formação dos novos professores. Sendo assim, o aluno-estagiário tem durante a sua formação dois supervisores de estágio.

Quanto a regência nos estágios dos cursos de Letras/Libras das universidades pesquisadas pode acontecer em três ensinamentos: i) o ensino de língua portuguesa como L2 (segunda língua) para o surdo; ii) o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) como L1 (primeira língua) para surdos; e iii) o ensino de Libras como L2 (segunda língua) para ouvintes.

Na UF1, as 400 h são distribuídas em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado para a Formação de Professores I, Estágio Supervisionado para a Formação de Professores II, Estágio Supervisionado para a Formação de Professores no Ensino Fundamental III e Estágio Supervisionado para a Formação de Professores no Ensino Médio IV. Cada estágio possui a carga horária de 100h. No Estágio I o aluno se dedica a fazer a observação do cotidiano escolar, a rotina de professores e gestores, e estuda os documentos que compõem a escola, como o Projeto Político-Pedagógico. No Estágio II aluno após conhecer a realidade da escola no estágio anterior deverá organizar e executar um projeto de intervenção. Nos estágios III e IV os alunos vivenciam a regência, respectivamente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Na UF2, as disciplinas de estágio totalizam 448h. São divididas em dois blocos de 3 estágios cada, perfazendo um total de 224h cada bloco: primeiro bloco, com foco no ensino de Libras como L1, estão as disciplinas L1.1, com total de 64h, na qual os alunos, também, são orientados para um período de observação e imersão no universo escolar; a disciplina L1.2, também com 64h, os alunos passam a ter discussões teóricas acerca do planejamento de ensino e de aulas para que possam planejar suas aulas no estágio seguinte. A última disciplina do primeiro bloco, L1.3, com uma carga horária de 96h, os alunos realizam a regência, ou seja, o ensino de Libras como L1 nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No segundo bloco, também com

3 disciplinas, o foco é o ensino de Libras como L2, e seguem os mesmos objetivos do primeiro bloco. A L2.1 tem 64h, foco é a observação do cotidiano escolar; a L2.2 com 64h, os alunos planejam a regência; na disciplina L2.3 ocorre a regência do ensino de Libras como L2, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Diante do que foi dito, foram entrevistados 20 alunos surdos do curso de Letras Libras da UF1 e da UF2 com o objetivo de colher dados no que diz respeito à toda a questão de sua visão sobre esse momento de pandemia, acesso à informação, às redes sociais, à Internet, como também de que forma percebe o contexto do estágio de forma *on-line*.

Ao ser perguntando aos alunos se eles têm acompanhado as notícias sobre a pandemia, 85% responderam que sim e 15% talvez, demonstrando que um número significativo de alunos estão a par do que está acontecendo no mundo. Em relação à forma de acesso a essas notícias, 90% responderam que através das redes sociais, 80% pela mídia televisiva, 40% pelo contato com familiares, e 5% através de material impresso, o que denota o massivo uso de redes como *Facebook*, *Instagram*, *Telegram*, *Twitter*, *Messenger* e *Whatsapp* para obterem acesso à informação.

Considerando a relação do aluno com a Universidade, foi questionado se os professores estão mantendo contato com os alunos. 75% responderam que sim e 25% responderam que não, sendo a rede de comunicação principal o *Whatsapp*.

Quando perguntado se os alunos estavam preparados para ministrarem aulas de estágio *on-line*, 65% responderam que sim e 35% que não. As estratégias sugeridas pelos alunos para o retorno das aulas de estágios foram destacadas em algumas respostas abaixo:

“Criar sala de aula no *Google Classroom* onde é possível postar vídeos com opiniões ou atividades.”

“Debates virtuais pelo fórum do SIGAA e encontro semanal em sala virtual.”

“Acredito que as aulas devam ter mais exercícios práticos, como estudos de caso e até mesmo discussão de textos que fortaleçam ainda mais o que aprendemos durante as aulas”.

“Que pudéssemos unificar estágio 3 e 4 para não perdermos o semestre”.

“Uma aula *online* ao vivo em uma sala como *classroom*”.

“Se presencial não fosse recomendável por causa daquele problema ou que a maioria dos discentes estão inseguros, eles poderiam sugerir aulas de estágio (*on-line*) aos alunos de outra instituição.”

Sendo assim, diante das falas dos alunos fica claro a ansiedade pela volta às aulas de estágios, e as sugestões de aulas *on-line* fica evidente, visto que é uma nova realidade, e os alunos precisam dar continuidade ao curso, para concluí-lo satisfatoriamente.

## CONCLUSÕES

A pesquisa evidenciou como resultados que o desenvolvimento profissional dos estudantes do curso de Letras/Libras da UFRN e da UFC é marcado por uma rica e tensa experiência do diálogo entre o ensinar e o aprender, em parte, atualmente, pelo fato das consequências sociais, políticas e sanitárias que o vírus SARS-CoV-2 pode causar. Sendo assim, são vivenciadas mudanças extremas na rotina de toda a sociedade.

Diante das declarações dos alunos envolvidos na pesquisa, é evidenciado que a maioria deles, apesar de ter acesso às ferramentas *on-line* utilizadas para comunicação, apresenta receios e inquietações em relação ao andamento e à conclusão da graduação, sobretudo com o atraso do tempo de integralização do curso, com a questão da carga horária e em recuperar o tempo em que as aulas ficaram terminantemente suspensas em virtude das medidas sanitárias empregadas para o combate à disseminação do novo Coronavírus. Em relação ao contato do alunado surdo com os professores, ficou claro que este está sendo oportunizado através de várias plataformas digitais, como, por exemplo, o *Whatsapp*.

Os desafios que se colocam são muitos, mas as possibilidades, nesses tempos de ensino remoto, mesmo que rudimentares e limitadas, de reforçar uma postura crítica contra uma visão hegemônica, segregadora, inferiorizante, que desconsidera as especificidades de aprendizagem do alunado surdo, podem ser uma rica oportunidade formadora como experiência transformadora.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. A.; PEREIRA, G. A.; VIELLA, M. A. L. O uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no estágio curricular supervisionado de um curso de licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - câmpus São José. **Professare**, v. 6, n. 2, p. 123-140, 2017.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10<sup>a</sup> ed., Joinville (SC): Editora Univalle, 2015.

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp. 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao parecer 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/Arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 20. nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Brasília, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, M. F.; COUTINHO, L. C. S.; CORROCHANO, M. C. **Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/ SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus**. Relatório de Pesquisa. (Relatório técnico-científico de pesquisa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, PPGEd-SO). Sorocaba: UFSCar, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, A. J. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista de Educação da Univali - Contra Pontos**, n. 1, Itajaí, p. 11-22, jan./jun., 2001.

SOUZA, F. F. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, Edição Especial, p. 117-136, 2016.

UNESCO. **ICTs in Education for People with Disabilities**. Disponível em: <https://iite.unesco.org/publications/3214682/>. Acesso em: 27. nov. 2020.

WEEDEN, K. A.; CORNWELL, B. The small-world network of college classes: implications for epidemic spread on a university campus. **Sociological Science**, v.7, p. 222-241, 2020.



## RECURSOS DIDÁTICOS E METODOLOGIAS UTILIZADAS NO ENSINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Eliane Maria Dias*

[elianedays@hotmail.com](mailto:elianedays@hotmail.com)

Centro de Apoio ao Deficiente Visual

*Maria das Graças de Oliveira Viana*

[mariagviana77@gmail.com](mailto:mariagviana77@gmail.com)

Escola Municipal Raimunda Nogueira do Couto

### RESUMO

Este artigo trata de um relato de experiência de uma atividade desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino em Mossoró-RN, com professores de uma criança cega, do sexo masculino, matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental. Teve como objetivo colaborar com o processo de inclusão do aluno cego no ensino comum. A metodologia utilizada foi, inicialmente, por meio de uma visita à escola para aplicação de um questionário a fim de investigar e diagnosticar quais as necessidades dos professores para a realização de uma formação continuada, na escola. Posteriormente, foi realizada a formação contemplando as abordagens necessárias para a efetivação da inclusão do aluno. Na ocasião, foi apresentado um vídeo, slides, exposição e demonstração do uso de recursos didáticos acessíveis

à pessoa cega, bem como, vivência sensorial com o uso de vendas nos olhos e caixa tátil. Notadamente, foi uma oportunidade de interação significativamente produtiva. Os anseios dos professores da escola foram atendidos e os objetivos dos proponentes foram atingidos, considerando a relevância dos momentos de troca de saberes e socialização de fazeres pedagógicos, ficou estabelecida a parceria para a realização de outros encontros.

**Palavras-chave:** Inclusão. Aprendizagem. Deficiência Visual.

## INTRODUÇÃO

A efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência pressupõe a busca por práticas colaborativas que possibilitem a interlocução entre os envolvidos no contexto do aluno, como por exemplo, família, escola e sociedade.

Ainda é corrente o discurso da despreparação por parte dos professores quando se deparam com alunos com deficiência em sala de aula. Necessário se faz que seja constante a busca pela informação em prol de ações que viabilizem o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação e sociedade em geral. As escolas e outros setores precisam buscar os parceiros para contribuir com os subsídios teóricos e práticos a fim de que as barreiras sejam amenizadas, ou mesmo, eliminadas.

Assim, os marcos-teóricos, que embasaram as atividades desenvolvidas, contemplaram autores pesquisadores na perspectiva da inclusão e das práticas colaborativas, como: Amiralian, (1997); Cerqueira e Melo (1996); Mantoan (2006); Borges (2006); Poulin (2010); Silva (2011); Bedaque, (2014); Mendes, Viralunga e Zerbato (2014); Dias (2015); dentre outros.

Nessa perspectiva, a figura do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE - tem um papel relevante para a efetivação do processo de inclusão, visto que as demandas dos professores que, na maioria das vezes, trabalham em dois ou três turnos, são utilizadas como uma das maiores razões da impossibilidade de busca de formações. Essas lacunas podem ser amenizadas quando a escola promove momentos de reflexões e estudos visando à eliminação de barreiras que possam existir para a efetividade da inclusão dos educandos com deficiência em sala de aula.

É importante destacar, que professor do AEE tem como uma das atribuições “Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade” (2010, pág. 08). Todavia, nos momentos em que se disponibiliza a contribuir com a difusão dos saberes nas escolas, não vai como detentor do saber, e sim, como alguém que intenta promover reflexões, interações, diálogos que certamente promoverão novos olhares e ressignificação da prática pedagógica dos professores.

Obviamente, em alguns casos, o professor do AEE pode se deparar com desafios diante de professores resistentes, conforme ressalta Borges (2006, pág. 237):

Muitos docentes sentem-se ameaçados pelas atividades colaborativas, já que estas podem deixar transparecer sua vulnerabilidade. Isto é, o fato de desvelar sua prática para seus colegas, de partilhar suas dúvidas e crenças expõe o docente, com suas forças e fraquezas, arriscando a sua reputação, ou pior ainda, construindo, às vezes, uma reputação negativa de si mesmo frente aos colegas.

Todavia, a postura do professor do AEE precisa ser a de contribuir, mas não deve sentir-se superior ao professor do ensino comum. Nesse aspecto, Silva *et al* (2011, p. 33) alerta-nos que

No trabalho colaborativo, ninguém é mais do que ninguém. O especialista não é mais do que o docente, mas parceiro na busca e organização dos saberes que possibilitem a resolução dos problemas e o crescimento profissional. Os professores buscam estabelecer uma relação de parceria com as famílias de seus alunos, valorizando seus saberes e resgatando o conhecimento que têm de seus filhos.

Partindo disso, a ação realizada teve, como objetivo geral, colaborar com o processo de inclusão do aluno cego no ensino comum. E, como objetivos específicos, realizar um diagnóstico sobre as temáticas que os professores desejariam que fossem

apresentadas numa formação continuada; difundir os recursos didáticos e os critérios que devem ser considerados na acessibilidade para pessoas com deficiência visual; dialogar sobre as metodologias de ensino e avaliação utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

## **METODOLOGIA**

A atividade desenvolvida teve as seguintes etapas: visita à escola onde o aluno estudava no dia 05 de junho de 2019, no turno vespertino, Na visita à escola, no momento do intervalo, o aluno P. H. estava ao lado de duas colegas de sala, conversando. Nessa tarde, foram reunidos todos os professores, após o intervalo, para interação com eles e aplicação do questionário elaborado anteriormente, e propusemos uma formação partindo da necessidade deles, contemplando os itens abordados nas devidas respostas. Foi unânime o interesse para a realização de tal feito. Data a confirmar, posteriormente.

Devido a diversos fatores, só foi possível a realização da formação no dia 17 de dezembro do mesmo ano. A referida escola tinha um projeto intitulado: Projeto de Inclusão - Formação Continuada para Professores. Na oportunidade, foi feita uma amostra/exposição e apresentação de recursos didáticos acessíveis. Na formação, que teve como título: *“Recursos Didáticos e Metodologias Utilizadas no Ensino para Pessoas com*

*Deficiência Visual*”, foi apresentado um vídeo sobre a cegueira: “Como as pessoas cegas enxergam?”, e slides contemplando os principais itens expressados na questões respondidas por eles, priorizando a de número 7, conforme o quadro 1, apresentado no próximo item: “*Que aspectos gostaria que fossem abordados em uma formação continuada para professores, em sua escola?*” As respostas mais enfatizadas por todos foram: Recursos didáticos; Metodologias; e avaliação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A receptividade dos professores e estagiários presentes na formação apresentou uma postura de aceitação da colaboração para a realização de um trabalho equitativo em sala de aula. Percebeu-se, de forma evidente, a necessidade de formação específica para os professores trabalharem de modo a promover a acessibilidade do aluno com cegueira ao conhecimento. Acrescendo-se a isso, a carência de recursos pedagógicos e tecnológicos para subsidiar na compreensão dos conteúdos.

O quadro 1 apresentará a síntese das respostas do Questionário-Diagnóstico realizado com a equipe de professores e estagiários da escola, totalizando 10 pessoas presentes na ação. Foram realizadas as seguintes perguntas:

1. Para você, o que é inclusão?
2. Como você se autoavalia enquanto professor de um aluno com cegueira?
3. Fale sobre a relação professor/estagiário (auxiliar) em sala de aula.
4. Você e o professor auxiliar/estagiário dialogam sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com cegueira? Justifique.
5. Quais os principais obstáculos para uma boa atuação em sala de aula com um aluno com cegueira?
6. Quais os benefícios existentes com a presença de um aluno com cegueira em sala de aula?
7. Que aspectos gostaria que fossem abordados em uma formação continuada para professores, em sua escola?
8. Descreva as potencialidades e /ou dificuldades apresentadas pelo aluno no processo de aprendizagem.
9. Na sua experiência, qual conselho ou orientação você daria a um professor que tem um aluno com deficiência visual em sala de aula?
10. Avalie este momento.

Embora todas as questões tenham sido relevantes e pertinentes, foram selecionadas as questões de nº s 1, 5, 7 e 9 para a análise e discussão.

Quadro 1: Questionário-Diagnóstico

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p><b>- Para você, o que é inclusão?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação igualitária;</li> <li>- Garantia de direitos;</li> <li>- Unir todos para a aprendizagem;</li> <li>- Possibilitar a todos o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, culturais e sociais em todos os momentos da escola.</li> </ul>
<p><b>- Quais os principais obstáculos para uma boa atuação em sala de aula com um aluno com cegueira?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de recursos didáticos adequados na área da deficiência visual;</li> <li>- Dificuldades sobre as formas de avaliação e metodologias de ensino;</li> <li>- Falta de formação para professores.</li> </ul>
<p><b>- Que aspectos gostaria que fossem abordados em uma formação continuada para professores, em sua escola?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que potencialidades posso explorar em um aluno com deficiência visual;</li> <li>- Que materiais são mais eficazes no processo de aprendizagem de uma aluno cego?</li> <li>- Quais métodos avaliativos devem ser usados serem usados;</li> <li>- Quais as metodologias utilizadas no ensino para pessoas com deficiência visual?</li> </ul>



<p><b>- Na sua experiência, qual conselho ou orientação você daria a um professor que tem um aluno com deficiência visual em sala de aula?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar entender como se dá o processo de adequação de atividades, visando potencializar a aprendizagem do aluno;</li> <li>- Que dê o melhor de si para os alunos;</li> <li>- Participar sempre de capacitações para que possa trabalhar da melhor forma possível;</li> <li>- Explorar as potencialidades do aluno, incentivá-lo, motivá-lo;</li> <li>- Enfrentar o desafio com amor.</li> </ul>
--	--

Fonte: Dias; Viana (2019).

Na questão de número 1, ninguém se mostrou resistente ao processo de inclusão. Estão conscientes de que a acessibilidade à aprendizagem e à participação efetiva na escola é para todos, que todos devem ter seus direitos garantidos.

Na questão 2, apresentaram as dificuldades devido à falta de recursos didáticos, metodologias adequadas e falta de formação para atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Na questão 3, expressaram a necessidade de formação justamente voltadas para as dificuldades apresentadas na questão anterior – Recursos didáticos, metodologias de ensino e de avaliação.

A formação foi planejada objetivando atender às expectativas de todos os presentes de forma clara, sobre a definição da deficiência visual, caracterização da deficiência, a importância do uso dos sentidos remanescentes (tato, audição, paladar, olfato), tipos e

classificação de recursos didáticos, critérios a serem considerados na aquisição ou elaboração dos recursos didáticos, orientações de como se relacionar com pessoas cegas e aspectos a serem considerados ao ministrar aulas para a sala de aula que têm alunos com cegueira e baixa visão. As abordagens foi feita de forma dinâmica e ilustrativa, oportunizando o manuseio de alguns recursos na ocasião e vivências sensoriais. É importante destacar que as formadoras são pesquisadoras na área e, ambas, têm mais de 30 anos de experiência com pessoas com deficiência.

Avaliando a formação realizada naquele momento, pode-se considerar uma amostra de algumas propostas as quais atendem às necessidades de formação e de produção de recursos para viabilizar um ensino mais efetivo frente ao aluno com cegueira.

Notadamente, a busca e interesse mais intenso por esta atividade, configura-se como uma importante ação que precisam ser realizadas por professores do AEE - a capacitação de professores, interação de saberes, interlocução com os professores do ensino comum, visto que estas contribuições visam difundir os saberes que permitirão a eliminação de barreiras diversas. Obviamente, todos os professores necessitam estar em constante busca pelos conhecimentos, atualizados e não devem se sentir sozinhos. A parceria traz benefícios em prol da inclusão dos educandos com deficiência por meio desse trabalho conjunto.

## CONCLUSÕES

A prática colaborativa tem proporcionado avanços no processo de inclusão, tendo em vista que ela possibilita a interação entre os professores do ensino comum e das salas de recursos multifuncionais. As atividades desenvolvidas e apresentadas neste artigo, confirmam a preponderância de ações dessa natureza.

Certamente, essas atividades trouxeram subsídios teóricos e práticos para os professores, amenizando algumas inquietações frente ao processo de ensino aprendizagem do aluno cego. Por meio do questionário, foi oportunizado o acesso a essas inquietações e, na formação continuada, foram apresentadas estratégias, recursos e vivências que ressignificaram o olhar do professor para os desafios do dia a dia em sala de aula.

Desse modo, fica claro que a efetivação da inclusão e de uma escola de qualidade para todos requer a conquista de novos saberes e a ressignificação do fazer pedagógico que contemple as diferenças e acolha a todos os alunos, respeitando não somente os ritmos e estilos de aprendizagem, mas contemplando as possibilidades do aluno, oportunizando o acesso, permanência e participação, com aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos- Estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa no AEE**: Atendimento Educacional Especializado. Curitiba: Appris, 2014

BORGES, Cecília. **Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 44, p. 229-255, Dec. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982006000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200012&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 28 de nov. de 2019.

CARROL, Pe. THOMAS J. **CEGUEIRA** - O que ela é, o que ela faz e como viver com ela. Tradução e edição patrocinada pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura. Revisão Técnica da Tradução por: Jurema Lucy Venturini e Ana Amélia da Silva. Dezembro de 1968, São Paulo.

CERQUEIRA, Jonir; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos Didáticos na Educação Especial. **Revista Benjamin Constant** – 05./MEC/IBCENRO, Dez/1996.

DIAS, Eliane Maria. **Deficiência visual e o Atendimento educacional especializado** /EdUfersa. - Mossoró, 2015.

GABRILLI, Mara. **Manual de Convivência** - Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida - 2a. Edição, ampliada e revista. PEREZ JÚNIOR, José Hernandez; PESTANA, Armando Oliveira; FRANCO, Sérgio Paulo Cintra. Controladoria de gestão: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª edição. Rio de Janeiro:LTC, 2005.

Mendes Enicéia Gonçalves; Vilaronga, Carla Ariela Rios; e Zerbato, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. EdUFSCAR

MEC. **Manual de Orientação Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)

## LIMITES E POSSIBILIDADES À INCLUSÃO SOCIAL DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO DE MEDICINA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Érico Gurgel Amorim*  
[ericogur@gmail.com](mailto:ericogur@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Trata-se de um relato de experiência sobre a trajetória de reinserção social ocorrida por meio do trabalho de um professor universitário com deficiência visual de caráter degenerativo e com agravamento ao longo da vida. Enfatiza os principais limites e possibilidades à inclusão social, destacando aspectos de acessibilidade urbana e do ambiente de trabalho, as relações interpessoais, as relações com as tecnologias assistivas e a comunicação. Analisa esses elementos ancorados no modelo social de deficiência o qual é base para a verdadeira inclusão social e acessibilidade. Conclui com reflexão sobre a necessidade de congregar esforços conjuntos entre o sujeito com deficiência e toda a

sociedade no desmonte das barreiras incapacitantes e da opressão social vivenciada pela omissão do Estado.

**Palavras-chave:** Deficiência visual. Ensino superior. Modelo social de deficiência.

## INTRODUÇÃO

O relato autobiográfico que se segue apresenta as experiências de vida de um professor universitário graduado em medicina, com deficiência visual devido à retinose pigmentar e que passou por ciclos de transformação ao longo do período compreendido entre o diagnóstico há cerca de 20 anos, o agravamento há 10 anos, a reabilitação e o restabelecimento das atividades profissionais como docente em uma instituição de ensino superior.

A análise incide sobre a acessibilidade urbana da cidade de Caicó/RN e sobre o ambiente de trabalho, a Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte (EMCM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte localizada na cidade de Caicó/RN. Faz uma varredura nos aspectos circunstanciais de vida concernentes ao ambiente, aos aspectos profissionais, relacionais, tecnológicos e comunicacionais.

O referencial teórico utilizado é o do modelo social da deficiência, que concebe o sujeito com deficiência alvo das barreiras, injustiças e das recusas em considerar a diversidade do outro como fruto das múltiplas formas de estar no mundo e deste modo, como alguém que merece ser incluído em todos os âmbitos da sociedade (DINIZ, 2007; SHAKESPEARE, 2018; BARNES, 2020).

## **METODOLOGIA**

Nesse trabalho, adotamos como método o relato de experiência, o qual se refere a um método de natureza qualitativa empregado no desenvolvimento de pesquisa e da produção de conhecimento, uma vez que permite o auto relato da experiência vivida a partir da descrição dos contextos envolvidos, das ações circunscritas e da análise que se segue. (FURTUNATO, 2018). Possibilita com isso, que terceiros possam ter acesso às experiências vivenciadas por outrem, catalizando o aprendizado e reflexões, além de permear a reinvenção do sujeito relator constituída ao longo do processo.

Inicialmente, foram feitos registros temáticos livres sobre a experiência da reinserção ocupacional ocorrida na EMCM e a vida na cidade de Caicó/RN. Em seguida, buscou-se construir uma linha histórica de modo a encadear as ações e as experiências nos lugares de trabalho e espaços externos da cidade.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao chegar no município pela primeira vez, no início de 2018, percebi um lugar pouco dotado de infraestrutura favorável ao livre acesso e com segurança de seus entornos principais, avenidas, praças e calçadas. As calçadas são bastante desniveladas umas com as outras e não possuem continuidade suave com as ruas. Além disso, com frequência encontramos obstáculos como árvores, lixeiras, *tabletes* de propagandas, motos ou bicicletas estacionadas, carros que invadem os locais das calçadas, desníveis e inclusive buracos. Por fim, não encontrei piso tátil direcional nas calçadas as quais frequentei, exceto por uma localizada a duas quadras do local de trabalho, numa rua que alberga a feira municipal da cidade.

As principais ruas e avenidas da cidade não dispõem de um sistema de sinalização sonora para passagem de transeuntes com deficiência. além disso não há nenhum tipo de sinalização com grafia braille ou em alto relevo para identificação dos nomes das ruas ou praças.

Ao iniciar as atividades de trabalho na EMCM, junho de 2018, identifiquei alguns pontos de vulnerabilidades no prédio que necessitavam serem adaptados com vistas a minimizar os riscos de acidentes. Os principais pontos identificados foram portas de vidro que ficavam abertas no meio do corredor e que eram alvos para esbarrões; a escada e o elevador que não continham piso tátil identificando o início e fim; a ausência de piso tátil direcional em todo o prédio e a recepção em que os

pacientes ficavam aguardando o atendimento sentados em um local que interrompiam a passagem natural dos pedestres que entravam no prédio.

Uma prática que era bastante recorrente no início de minha lotação no prédio era a presença de estudantes e mochilas no chão, carrinhos de limpeza ou balde perdido no meio do corredor e portas semiabertas. Esses detalhes foram sendo trabalhados com todos da equipe de limpeza, técnicos, corpo docente e estudantes de modo que tais riscos foram reduzidos substancialmente.

Quanto a acessibilidade atitudinal, de início percebi um corpo docente e discente disponíveis em aprender os modos de ajudar, da mesma forma os técnicos e funcionários da limpeza. Já quanto os recursos tecnológicos e de tecnologia assistiva, Utilizo leitor de tela NVDA no computador, *tablet* e *smartphone* para estudo, preparo de aulas e atividades, um scanner portátil para digitalização e reconhecimento óptico de caracteres, uma impressora efusora para impressões em alto relevo, um *tablet* com fones de ouvidos para as aulas e alguns aplicativos para auxílio às atividades de vida diária.

## CONCLUSÕES

Apesar dos desafios postos no cotidiano da vida em sociedade e no ambiente de trabalho, hoje me percebo em melhores condições de prestar uma atividade profissional de docente que me gratifica e encoraja a avançar.

O maior desrespeito que percebo são de nossos representantes, os governantes e de uma parte da população que insistem em nos manter na invisibilidade e não contribuem para a plena inclusão nos espaços sociais que merecemos. As leis existem e são explícitas em nossos direitos de cidadania, mas muitos deles acabam relegados a um plano secundário ou nunca implementados devido ao descaso/descuido.

Nossa participação é fundamental para romper com esse círculo vicioso de exclusão e iniquidades, lançando luz sobre um túnel de possibilidades, mas que para sua concretude precisa que todos nos demos as mãos e que a deficiência social para com as pessoas com deficiências seja finalmente suplantada.

## REFERÊNCIAS

BARNES, C. Understanding the social model of disability. In: Watson, Nick, Vehmas, Simo. **Routledge Handbook of Disability Studies**. 2. ed. New York: Routledge, 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, v. 1, p. 37-50.

SHAKESPEARE, T. **Disability: the basics**. New York: Routledge, 2018.

## O IMPACTO FORMATIVO PARA DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA QUE PARTICIPAM DA COMISSÃO PERMANENTE DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

*Felipe França de Melo*

[felipe3130@ufrn.edu.br](mailto:felipe3130@ufrn.edu.br)

*Líliã Letícia Ferreira da Silva*

[lilialeticia@ufrn.edu.br](mailto:lilialeticia@ufrn.edu.br)

*Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva*

[katienesy@ufrn.edu.br](mailto:katienesy@ufrn.edu.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

O presente texto tem como objetivo realizar um relato sobre a participação de discentes de graduação na Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade - CPIA do Centro de Educação e destacar o impacto dessa presença na formação dos alunos do curso de pedagogia, que compõe a representação discente na Comissão. A explanação é feita por meio de registro de atividades desenvolvidas pelos discentes e auto avaliação do aprendizado destes. Para a construção do relato, foi considerada a experiência nos espaços de discussão, concluindo-se que a participação na CPIA

permitiu a construção de uma visão mais inclusiva sobre contextos educacionais.

**Palavras-chave:** Inclusão. Aprendizagem. Formação docente.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma avaliação dos impactos da CPIA na formação discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo em vista que o grupo é formado por representantes da unidade acadêmica, configurando-se em um espaço fundamental na facilitação do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. Considerando o contexto mundial de pandemia provocada pelo Coronavírus, a necessidade de isolamento e distanciamento social e a retomada de atividades acadêmicas em caráter remoto, as reuniões da CPIA foram realizadas a distância de forma *on-line*.

A CPIA foi criado por meio da portaria N° 17 / 2020 – ADMIN CE (19.01), considerando a Resolução N° 026/2019, de 11 de dezembro de 2019, que institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Específicas na UFRN e a Resolução 027/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019, que regulamenta a Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) da UFRN. A proposta de educação inclusiva visa oferecer “a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário

e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências”, como consta na resolução 026/2019 em seu Art. 2º, do capítulo I, inciso I.

A CPIA do Centro de Educação reúne-se mensalmente, onde são discutidos, através de pauta previamente programada, ações de forma singular para facilitar a inclusão na Unidade Acadêmica, proporcionando um ambiente de aprendizagem igualitário e participativo para todos. Ações voltadas aos estudantes com NEE são o principal foco da CPIA, dessa forma a representação discente é fundamental nesse processo de discussão, pois melhor representam as demandas dos mesmos, o que justifica a importância dos relatos.

## **METODOLOGIA**

Baseando-se na presença efetiva dos discentes nas reuniões da CPIA, ocorridas de fevereiro a novembro de 2020, na análise das ações desenvolvidas pelo grupo, e em uma auto avaliação é que será avaliado o impacto formativo dos discentes, constituindo assim um caráter qualitativo para a pesquisa aqui relatada.

Além de levar um olhar enquanto discente do curso de graduação para as reuniões da CPIA, auxiliando assim a ampliação da perspectiva da equipe em suas ações e compartilhando experiências com os demais representantes, os estudantes que participam da CPIA organizaram o projeto Caminhos e possibilidades para cuidar da saúde mental, ação desenvolvida para possibilitar espaços de autocuidado.

O Projeto foi realizado por meio da plataforma *Google Meet*, teve a durabilidade de um mês, período no qual foram realizados 5 encontros com os demais alunos do curso de pedagogia. Em sua metodologia foram realizadas oficinas e diálogos, desenvolvidas por estudantes dos cursos de psicologia, ciências biológicas, dança, artes visuais e educação física.

Analisando as atividades desempenhadas durante a organização do projeto, orientadas pelos demais membros da CPIA e considerando a aprendizagem por meio do contato com as informações e conhecimentos oriundos do diálogo com a CPIA é que foi identificada, pelos discentes, a construção de seus aprendizados por meio das experiências vivenciadas durante a participação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Segundo Ferrari & Sekkel (2007):

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. (Ferrari, M. A. D., & Sekkel, M. C. v. 27, n. 4, p. 636-647 2007)

Enquanto estudantes do curso de Pedagogia, inserir-se em um ambiente formado por estudiosos da área e poder ouvir e participar da construção de ações

efetivas, tem sido um acréscimo formativo de suma importância para a nossa postura enquanto pedagogos, pois contribui na construção de uma visão mais inclusiva a respeito de diversos contextos.

A partir dessa visão construída, e considerando as dificuldades do ensino remoto, surge a ideia do projeto Caminhos e possibilidades para cuidar da saúde mental, que teve como metodologia a apresentação de oficinas com diversas alternativas de promoção de autocuidado, organizado e ministrado majoritariamente por estudantes, fruto de um diálogo entre os discentes da graduação e apresentadas a CPIA como possível estratégia de intervenção.

## CONCLUSÕES

Consideramos que a participação discente na CPIA é uma oportunidade que traz grandes contribuições para a formação enquanto futuros Pedagogos. Inserir-se em um espaço com estudiosos da área e trocar experiências, proporciona uma ampliação do conhecimento a respeito do sentido de inclusão e acessibilidade na prática, buscando sempre construir uma educação que enxergue as singularidades e dê possibilidades igualitárias de aprendizagem, cumprindo as exigências dos documentos norteadores da educação inclusiva.



## REFERÊNCIAS

FERRARI, Marian AL Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

**PORTARIA N° 17 / 2020** - ADMIN CE (19.01)

N° do Protocolo: 23077.017892/2020-41.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.

**Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** RESOLUÇÃO N° 026/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019. [S. l.], 11 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO

NORTE. **Política de Inclusão e Acessibilidade**

**e à Comissão Permanente de Inclusão e**

**Acessibilidade (CPIA) da Universidade Federal**

**do Rio Grande do Norte – UFRN.** RESOLUÇÃO N° 027/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019.

## O EFEITO COLATERAL SEGREGADOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA

*Felipe Peixoto Gomes*

[flip.peixoto@gmail.com](mailto:flip.peixoto@gmail.com)

Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas  
da Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Investiga-se o potencial segregacionista da adoção de políticas de atendimento educacional especializado (AEE) notadamente no âmbito do Ensino Superior. Adota-se abordagem metodológica teórica, com análise do arcabouço normativo referente à política de AEE a partir do referencial do modelo social da deficiência. Conclui-se pela possibilidade do AEE ser utilizado como meio de exclusão de pessoas com deficiência, principalmente a partir da presença de brechas na legislação analisada para o retorno da educação especial segregacionista e o confinamento de pessoas com deficiência em instituições especializadas. Nota-se a necessidade de expandir a análise da pesquisa para o campo prático, o que se mostrou inviável devido aos riscos associados à contaminação por COVID-19

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiência. Educação Superior. Atendimento educacional especializado.

## INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é uma área que se encontra em constante mudança, seja pelo surgimento de novos conceitos, pelas discordâncias que existem sobre conceitos definidos ou pelos desafios políticos, econômicos e sociais que entram a implementação de políticas com objetivo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições educacionais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu efeito para o alunado com deficiência em instituições de ensino superior será o foco de estudo desse trabalho, a partir da análise documental das Leis e documentos relevantes para a política pública em questão, tendo como referencial principal o modelo social de deficiência, como descrito em Mantoan e Prieto (2006); Silva (2012) e Palacios (2015). O objetivo desta análise foi a identificação de elementos chaves da política que podem garantir a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior e elementos que tenham o efeito diametralmente oposto, isto é, a segregação das mesmas.

A análise aqui pretendida ocorre no plano teórico, servindo como lembrete constante que as normas e estratégias estabelecidas nas legislações estudadas não irão representar a realidade nas instituições. No entanto, apesar de se furtar à análise empírica, por conta das limitações impostas pela pandemia de COVID-19, o valor da análise pretendida repousa na importância do estudo da legislação pertinente ao assunto, que deve ser a primeira linha guia para a criação de políticas públicas que combatam a exclusão das pessoas com deficiência nas universidades.

## **METODOLOGIA**

A metodologia escolhida para este trabalho foi pesquisa bibliográfica e análise documental da Lei nº 9.394 de 1996; do Decreto nº 7.611 de 2011 e do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.

Estes documentos são considerados marcos no que toca o assunto do AEE e descrevem como a política deverá ser abordada no Brasil, tendo influência sobre todas os níveis de educação em território nacional, inclusive o ensino superior. Por estes motivos, os mesmos foram selecionados para serem analisados neste trabalho.

A análise destes documentos foi feita utilizando como referencial teórico o modelo social de deficiência e sua aplicação na educação inclusiva (MANTOAN e PRIETO, 2006. SILVA, 2012. PALACIOS, 2015), atraindo foco para os critérios utilizados por estes autores para determinar se a inclusão na instituição escolar está sendo concretizada.

Dessa forma, a análise irá buscar nesses documentos conceitos e diretrizes que mostrem uma tendência de inclusão das pessoas com deficiência ou potencial para segrega-las dos outros alunos da instituição na qual estão matriculadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na leitura dos documentos supramencionados, em busca de diretrizes guias que orientaram e continuam orientando a criação de políticas públicas, foram observados vários artigos em contraste com o discurso de uma perspectiva inclusiva da educação que foi proferido nestes decretos e Leis.

O primeiro indicativo de exclusão foi encontrado logo do início do Decreto nº 7.611, no artigo 1º; na Lei 9.394/96, no artigo 4º; e no Decreto nº 10.502, no artigo 2º; que dizem que a educação especial deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, o que abre a primeira lacuna para a perpetuação do modelo de educação em instituições especializadas. Importante ressaltar que a Constituição de 1988 também apresenta a mesma redação, no artigo 208, que fala sobre o direito à educação.

Também é possível observar esta tendência de segregação na Lei 9.394/1996, no artigo 58, que dispõe sobre oferta de

atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Isto também se repete no mais recente decreto sobre o assunto, que deixa ainda mais evidente a intenção de excluir as pessoas com deficiência do ensino regular, transferindo a tarefa de acolher os alunos que “não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020) às instituições especializadas.

A propensão à exclusão pode ser observada no Decreto nº 7.611, quando se especifica que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais e no contraturno das atividades acadêmicas regulares. Esta definição, criar um impedimento temporal com cursos de horário integral, cria mais um ambiente para ser frequentado apenas por pessoas com deficiência.

Estas observações se mostraram suficientes para verificar que as mais importantes legislações no Brasil possuem inúmeras brechas para o retorno da educação especial segregacionista e o confinamento de pessoas com deficiência em instituições especializadas. O quadro ainda se agrava quando se coloca estas constatações no cotidiano das Universidades. Da forma como o AEE está organizado, sendo oferecido em instituições, salas e núcleos separados das atividades rotineiras da Universidade, priva-se os alunos com deficiência de se engajarem em pesquisas, estágios e atividades extracurriculares devido à necessidade de estarem presentes nos locais onde o AEE será ofertado.

## CONCLUSÃO

Finalizo este trabalho com duas importantes colocações. A primeira é que devemos sempre reconhecer a importância que alguns destes dispositivos tiveram no avanço da educação inclusiva no Brasil. As falhas apontadas aqui devem ser vistas como lições para que as leis e políticas que venham a seguir representem mais um progresso na luta pela inclusão. Em segundo lugar, é preciso que os textos legais respeitem, de maneira uniforme, uma concepção de inclusão educacional respeitosa dos princípios da igualdade e da diversidade. A dificuldade de se conciliar leituras divergentes demanda não apenas uma reforma no sentido do alinhamento político e teórico que orienta a interpretação dos dispositivos legais atinentes à educação inclusiva. Caso não se busque a convergência teórica legitimamente orientada para a inclusão e para o atendimento do modelo social, a interpretação não resistirá à longa tradição de segregação que assombra a história política e social da deficiência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em 29 nov 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em 29 nov 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 29 nov 2020.



BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 29 nov 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/ SEED, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 29 nov 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglêr *et al* (org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PALACIOS, Agustina. Una introducción al modelo social de discapacidad y su reflejo em la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas com Discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth *et al* (org.). **Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas com discapacidad.** Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012.

## “ESCRITA DE SI”: PERCURSOS ACESSÍVEIS PARA SENTIR/PENSAR/EXPRESSAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA

*Christina Holmes Brazil*  
[christinabrazil@gmail.com](mailto:christinabrazil@gmail.com)

Associação Brasileira de Ensino Universitário.

*Erika Souza Leme*  
[erikaleme@id.uff.br](mailto:erikaleme@id.uff.br)

*Lusimar Andrade*  
[lu.2015.andrade@gmail.com](mailto:lu.2015.andrade@gmail.com)

*Paula Joana Souza de Cerqueira*  
[paulajoana@id.uff.br](mailto:paulajoana@id.uff.br)

Universidade Federal Fluminense

### RESUMO

Sob a perspectiva do pensamento ético e estético da Teoria Crítica produzimos o Portfólio “Escrita de Si”, como uma ação de pesquisa e extensão apoiada pela FAPERJ e PROEX-UFF, em parceria com o CEART-UFF, lançando mão da arte para provocar o pensamento crítico e a abordagem sensível da realidade. Trata-se de uma coletânea de produções culturais independentes que foram produzidas durante a pandemia, cuja curadoria permeou a valorização das singularidades. Assim, temos como objetivo explicitar o processo de produção do Portfólio “Escrita de Si”, por meio da mediação

cultural virtual e inclusiva, desenvolvemos recursos de acessibilidade, de sensibilização e de autorreflexão de como lidar consigo mesmo e com o outro. Esperamos que o contato com esse material provoque o pensar, o sentir e o expressar de forma mais complexa alicerçados na contradição, na dialética e no valor incomensurável do direito de todas e todos à vida.

**Palavras-chave:** Formação Cultural. Acessibilidade. Educação Superior.

## INTRODUÇÃO

Para Adorno (2010), a sociedade contemporânea perdeu a capacidade de fazer experiências formativas, devido às dificuldades da formação da subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura nos parâmetros sociais vigentes, no qual mundo sensível e intelectual já não se articulam.

Provocadas por esse estado de coisas, em um mundo devastado pelas milhões de mortes por conta da COVID-19 e mobilizadas pela esperança, do verbo esperar (FREIRE, 1992), nos lançamos ao processo de criar possibilidades, de pensar o ainda não pensado, de lidar com a realidade (impensada e, sobretudo, de nos (re)conectarmos aos caminhos do que é humano, que diz respeito à formação de si na relação com o outro, em direção a uma singularidade que toma o indivíduo como ser único, mas que se dá no contato com o outro e com o mundo.

Nesse sentido, embasadas no conceito de *Bildung* (Formação de Si), como eixo de conexão com os conceitos de experiência, cultura, educação e inclusão, forjamos o Portfólio “Escrita de Si”, que por meio da arte, em suas múltiplas linguagens, traz à potência do humano em nós.

## METODOLOGIA

Norteadas pelas dimensões estética, ética, política produzimos o Portfólio “Escrita de si”, como um vigoroso convite a (re)elaborar, a (re)significar os olhares, as percepções e as convicções colocando a alteridade e o caráter existencial da condição humana como a grande lente de enxergar o mundo.

Assim, por meio da curadoria provocativa, trouxemos para cada trabalho uma ativação, a fim de despertar a fruição calcada nas experiências de vida entrelaçadas à linguagem da arte, provocando leitores de signos, tal como defendido por Martins (2005, p. 17), “[...] o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura”.

Centradas na mediação cultural inclusiva, virtual e acessível, na qual propomos o revisitar e selecionar

imagens entre as suas ‘gavetas de guardados’ como um *‘bricoleur’* que trabalha com os meios disponíveis e como um propositor que inventa e reinventa potencializando experiências estéticas (MARTINS, 2005, p. 17)

Relacionando e inter-relacionando questões da obra com suas histórias, e assim, instigado pela provocação/ativação, podem se formar conexões pertinentes às experiências pessoais de cada um.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ancoradas ao conceito de comunicação, reafirmamos nosso compromisso com os processos de inclusão, visto que:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis (artigo 2º do Dec. nº 6.949 de 2009).

Sob esses princípios construímos o portfólio “Escrita de Si”, que foi concebido para ser fruído virtualmente e, sobretudo, ser acessível a todos, ou seja, que contemplasse a todas as pessoas, sem distinção. Para isso, nos atentamos: (1) a escolha de plataformas que possibilitassem uma navegação acessível; (2) criação do site que comportasse o portfólio que não estivesse estritamente vinculado às redes sociais, ou que a inscrição fosse compulsória.

Com o recebimento dos materiais encaminhados pelos artistas para a composição do portfólio, após a curadoria, foi feita uma análise de acessibilidade, nesse sentido, a página do Portfólio “Escritas de Si”, que está no site LaIFE, tem: (1) imagens com texto alternativo; (2) vídeos com legenda e/audiodescrição; (3) fontes que podem ser ampliadas; (4) transcrição em texto de áudio; (5) facilidade na navegação e (6) bom contraste. Caso o visitante se sinta motivado poderá encaminhar uma produção sua em áudio, vídeo e/ou imagem, para isso, há a possibilidade de envio através de um formulário do *Google Forms*, que atende aos requisitos de acessibilidade.

## CONCLUSÕES

Condizente ao momento atual, concretizamos uma proposta democrática, engajada com a realidade, valorizadora das singularidades, com vistas à elaboração do todo, ou seja, da condição humana em tempos pandêmicos.

Nesse exercício criativo lapidamos nossa compreensão sobre as barreiras reais e virtuais, promovendo mecanismos de inclusão na perspectiva ampliada, tendo em vista que lidamos com as demandas específicas da condição humana, bem como do acolhimento da diversidade de olhares, percepções e ações que foram sendo refinadas ao longo do processo, fomentando protagonismos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 5a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em: 08/11/2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** — um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Paz e Terra, 1992.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: provocações estéticas. São Paulo. **Revista Mediação**. Pós-Graduação - Instituto de Artes da Unesp/SP. V1,n 1 outubro de 2005.

## LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE

*Frederico Barros Costa*  
[costafredericob@gmail.com](mailto:costafredericob@gmail.com)

*Míria Dantas Pereira*  
[miriadantaspereira@gmail.com](mailto:miriadantaspereira@gmail.com)

*Mara Dantas Pereira*  
[maradantaspereira@gmail.com](mailto:maradantaspereira@gmail.com)

Universidade Tiradentes

### RESUMO

Neste estudo buscamos tecer algumas discussões e reflexões acerca da língua brasileira de sinais na formação de profissionais da área da saúde. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados Periódicos CAPES e Portal da Legislação. Ao final, foram analisadas de forma descritiva, sete produções. Desse modo, verificou-se que o conhecimento de Libras é essencial para os profissionais da saúde, visto que proporciona a inclusão de pessoas surdas através da compreensão mútua entre paciente e profissional. Conclui-se que a inserção da disciplina de Libras na grade curricular do ensino superior é indispensável, pois os conhecimentos advindos da disciplina, podem



possibilitar os direitos de cidadania aos surdos, por meio de uma comunicação eficiente.

**Palavras-chave:** Libras. Políticas de inclusão. Formação profissional.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, percebe-se que a linguagem não pode ser compreendida alheia aos contextos significativos nem como simples instrumento de comunicação, pois é mediante das interlocuções e situações discursivas da linguagem que os sujeitos se constituem (BELLOTTI *et al.*, 2020).

Nessa direção, ressalta-se aqui a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como modo de comunicação e expressão dos surdos brasileiros sendo um sistema linguístico de caráter visual-motora, com estrutura gramatical própria, concebe um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, provindos de comunidades surdas no Brasil (BRASIL, 2002). A sua legitimação veio consolidar e asseverar o direito do surdo em se comunicar em conformidade com sua diferença linguística perfazendo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determina as normas e regras em volta dessa língua (BRASIL, 2005).

A relevância deste estudo pode ser definida como a possibilidade de refletir sobre o ensino de Libras na área de saúde é fundamental. Pois, as pessoas surdas exibem medo, desconfiança e frustração, fatores que frequentemente as afastam dos serviços de saúde. Mediante o exposto, compartilhamos que é essencial que os estudantes e profissionais recém-formados da saúde tenham conhecimento em Libras, para que esses sujeitos disponham de um atendimento digno, atencioso e respeitoso.

Desse modo, respondendo assim às crescentes necessidades e determinações sociais, visando a inclusão de pessoas surdas no contexto social asseverando, assim, a sua cidadania. Ressaltamos que, neste estudo buscamos tecer algumas discussões e reflexões acerca da língua brasileira de sinais na formação de profissionais da área da saúde.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa bibliográfica foi operacionalizada mediante a busca eletrônica de artigos e a Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras publicados entre 2002 e 2020 nas bases de dados Periódicos CAPES e Portal da Legislação. O refinamento de pesquisa constituiu-se pela busca de descritores-chaves, incluindo os termos língua brasileira de sinais, formação profissional e prestação de cuidados de saúde. No total, foram analisadas, de forma descritiva, sete produções.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos, ressaltando que desde a Declaração de Salamanca é discutida a questão dos direitos educacionais e linguísticos, sustentando que as políticas educativas tenham em conta as dissimilaridades individuais e as conjunturas diversas, isto é, deve ser admitida a relevância da linguagem gestual como um meio de comunicação entre os indivíduos surdos (SILVA; PITTNER, 2019). Salientamos, que no Brasil, o conhecimento de Libras se tornou legitimado por meio do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Para isso, é importante trazer a concepção socioantropológica da surdez, que concebe o surdo como membro de uma comunidade linguística minoritária com direito à língua e cultura próprias (SKLIAR, 2004). Para o autor, a língua de sinais faculta aos surdos se reconhecerem como indivíduos competentes e que participam de uma cultura particular, cujo traço fundamental é ser visual invalidando a deficiência e possibilitando que os surdos sejam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.

Nesse cenário, Ramos e Almeida (2017) realizaram um estudo com 40 alunos dos cursos da saúde em uma faculdade particular que oferecia a disciplina Libras presencial. Evidenciou-se que 36 participantes declararam ter interesse em aprender Libras, em oposição a 4 estudantes, que responderam negativamente. Verificou-se

ainda que 2 estudantes de Farmácia, 2 de Fisioterapia, e 1 de Enfermagem já haviam estabelecido contato prévio com algum paciente com deficiência auditiva. O que evidencia a frequência precoce, como ainda na graduação, já se costuma lidar com esse público.

Diante desse contexto teórico e legal, é necessário o conhecimento de Libras, possibilitando-se a integração de pessoas surdas, por meio da compreensão mútua entre profissional-paciente, alicerçada em uma comunicação assertiva, pautada na confiabilidade, dado que o usuário terá mais segurança para procurar os serviços de saúde (CHICON; SOARES, 2013).

## **CONCLUSÕES**

A pesquisa permitiu observar quanto se faz necessário que estudantes e profissionais da área da saúde, busquem adquirir conhecimento para uma comunicação por meio de Libras, facilitando a interlocução com as pessoas surdas. Por isso, a inserção da disciplina de Libras na grade curricular do ensino superior é indispensável, pois os conhecimentos advindos da disciplina, podem possibilitar os direitos de cidadania aos surdos, por meio de uma comunicação eficiente.

## REFERÊNCIAS

BELLOTTI, Adriana do Carmo. *et al.* Língua Brasileira de Sinais na formação de servidores públicos municipais de uma cidade do interior paulista. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 2, p. 123, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. 2005. **Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 nov. 2020.

CHICON, José Francisco; SOARES, Jane Alves. **Compreendendo os Conceitos de Integração e Inclusão**, 2013. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/compreendendo-os-conceitos-de-integracao-e-inclusao/>. Acesso em: 28 out. 2020.

RAMOS, Tâmara Silva; ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. A Importância do ensino de Libras: Relevância para Profissionais de Saúde. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 116–126, 2017.

SILVA, Wesley Kozlik; PITTNER, Pollyana. A língua de sinais na formação do profissional da área de ciências humanas e sociais aplicadas. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1–18, 2019.

SKLIAR, Carlos. (Org). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 4. ed., Porto Alegre: Mediação, 2004.

## INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE - CAMPUS SOCORRO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO NAPNE

*Giselle Fernanda Costa de Santana*

[giselle.santana@ifs.edu.br](mailto:giselle.santana@ifs.edu.br)

*Danilo Lemos Batista*

[danilo.batista@ifs.edu.br](mailto:danilo.batista@ifs.edu.br)

Instituto Federal de Sergipe

### RESUMO

O processo de inclusão envolve todos dentro de uma instituição de ensino, desde o porteiro ao professor, isso o torna ainda mais complexo. O presente trabalho consiste em apresentar a estrutura funcional e algumas das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Instituto Federal de Sergipe (IFS) - Campus Socorro, através de relatórios e documentos institucionais. Além disso, foi analisado os dados obtidos para quantificar o alcance do Napne dentro da comunidade interna e externa, assim, comprovando a importância do núcleo na área de inclusão na instituição, como também sua colaboração para a permanência e êxito dos estudantes com necessidades específicas.

**Palavras-chave:** Inclusão. Napne. IFS.

## **INTRODUÇÃO**

A falta de acessibilidade assombra os brasileiros com deficiência. Conforme Pereira e Monteiro (2015), na Educação Profissional, a história da inclusão começou com o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, onde uma de suas ações foi a criação e implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas que tem como principal objetivo a inclusão dos alunos com necessidades específicas no âmbito escolar. Todavia nos Institutos a inclusão encontra diversas barreiras assim como as outras redes de ensino.

Diante desse contexto vivido pelos Núcleos dentro dos IF's para acessibilidade desses alunos, o presente artigo tem como objetivo abordar as contribuições e desafios do Napne dentro desse cenário de inclusão no Instituto Federal de Sergipe, Campus Socorro, considerando que é fundamental para permanência e êxito do estudante oferecer as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

## **METODOLOGIA**

Para a realização do presente trabalho, foram feitas as coletas de informações junto ao Napne do IFS - Campus Socorro sobre a estrutura funcional e o alcance das suas atividades na área de inclusão, através dos relatórios de planejamento e resultados do núcleo e documentos da instituição. A pesquisa



realizada nesta metodologia foi do tipo mista: quantitativa com levantamento e quantificação de dados, e qualitativa para obter a análise e, posteriormente, chegar a uma conclusão (Chehuen; Lima, 2012). Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar do Napne da qual a autora faz parte.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Napne Socorro desempenha um papel fundamental na inclusão dentro e fora do campus. Dentro das funções do Napne estão:

- Acolhimento e acompanhamento dos estudantes
- Promoção de eventos para público interno e externo
- Cursos de capacitação

O objetivo da realização dessas atividades é contribuir com o desenvolvimento voltado à promoção da educação inclusiva visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais, promovendo ainda a integração com as áreas de extensão.

Analisando as demandas feitas pelos estudantes durante os atendimentos e entrevistas, por meio dos relatórios disponibilizados pela coordenação do núcleo, é possível ressaltar que:

- Em relação à arquitetura do prédio, apesar de haver elevador, o desligamento deste era um problema para o usuário de cadeira de rodas. Ademais, as molas aéreas instaladas nas portas das salas de aula e setores administrativos eram também obstáculos para o usuário cadeirante. As retiradas destas molas foram solicitadas e atendidas. Além disso, mesmo sendo um prédio novo, não há a presença de piso tátil e nem da sinalização no estacionamento;
- Quanto a questão das intérpretes, houve uma demora na chegada das mesmas, já que o processo de contratação só pode ser iniciado após a matrícula do discente. Tal prática, inclusive, evidencia uma percepção que não haveria necessidade de ampliar a acessibilidade nos processos e materiais para possíveis candidatos a ingressantes;
- Quanto às experiências anteriores em outros colégios, o que muitos discentes relataram foi a questão do preconceito e a falta das adaptações necessárias para o aprendizado e locomoção. Tais informações são importantes para que a equipe entenda como os estudantes atendidos tiveram suas demandas resolvidas e como a instituição pode seguir tais referências. Os ajustes de aula e material didático, que se constituem em adaptações curriculares, também são um problema em nosso Instituto, já que faltam profissionais com formação adequada no quadro de servidores para tal função.

Embora o processo de inclusão seja uma tarefa árdua devido à sua abrangência no que tange a adaptação de toda uma comunidade, é possível afirmar que o Napne do Campus de Socorro tem cumprido com seu dever. De acordo com as normas legalmente estabelecidas e com o compromisso institucional em formar integralmente o cidadão, o Napne tem atuado ativamente sendo uma peça fundamental no bom andamento das atividades educativas e de socialização deste campus.

## **CONCLUSÕES**

A inclusão escolar prevê a integração de alunos com necessidades específicas em salas de aula regulares, compartilhando as mesmas experiências que os demais. O Napne surge nesse cenário com o papel de promover a inclusão desses discentes. Logo, todas as suas ações são voltadas para a política de inclusão dentro e fora da comunidade acadêmica, através de capacitações e eventos, levando o conhecimento a essas pessoas sobre a educação inclusiva. Ressaltando também a importância do acompanhamento para se realizar as adaptações, sejam elas atitudinais, arquitetônica ou em qualquer outra dimensão, necessárias para o melhor desempenho desses discentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Cartilha do MEC – Adaptação curricular. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015**. Diário Oficial da União. Brasília, 06 de julho de 2015.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

CAMARGO, **E.P. Ciênc. educ.** (Bauru) vol.23 no.1 Bauru Jan./Mar. 2017.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3881>> Acesso em: 4 jun. 2019.

Chehuen Neto JA, Lima WG. Pesquisa Quantitativa. In: Chehuen Neto JA, organizador. **Metodologia da Pesquisa Científica**: da graduação à pós-graduação. Curitiba: CRV; 2012.

Declaração de Salamanca. Brasília: UNESCO, 1994.

**DIÁRIO Oficial da União** (DOU). Brasília, ano XIV, 9 jan. 2015. 105 p. Seção 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=105&data=09/01/2015>>.

Acesso em: 4 jun. 2019.

IFS. Conselho Superior do Instituto Federal de Sergipe.

**Resolução n. 03/2014/CS/IFS**. 17 de janeiro de 2014.

Diário Oficial da União. Aracaju. 04 de junho de 2019.

MOVIMENTO DOWN. **Desenho universal para livros**

**didáticos**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf> Acessado em: 19 de maio de 2020.

NAÇÕES UNIDAS. **A ONU e as pessoas com deficiência**.

Nacoesunidas.org. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 4 jun. 2019.

PEREIRA, Miriam Lúcia Reis Macedo; MONTEIRO,

Eneida Aparecida. **NAPNE**: As contribuições e os desafios frente à inclusão. Forum EJA. 2015. 7 p. Disponível

em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/texto4miriam.pdf>>. Acesso em: 4 abr 2020.

Secretaria de Educação do Estado de Sergipe

(Seed). Acesso em: 15 abr 2019.

## MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – DESIGN INSTRUCIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*Gustavo Thayllon França Silva*

[gustavo.thayllon@gmail.com](mailto:gustavo.thayllon@gmail.com)

Centro Universitário Internacional

### RESUMO

Esta pesquisa, possui como tema a necessidade de busca da compreensão dos materiais didáticos e do design instrucional para pessoas com deficiência que estudam na modalidade à distância. Como objetivo busca compreender de que forma os materiais didáticos na educação à distância podem contribuir com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. A metodologia que cunhou este trabalho pauta-se em um trabalho do tipo revisão de literatura com abordagem qualitativa, onde as pesquisas foram realizadas em bases de dados como livro, que abordam a questão da didática na educação à distância. Os resultados alcançados nesta pesquisa, estão relacionados a necessidade grande de adaptar atividades na educação à distância, bem como a oportunidade maior de desenvolvimento da pessoa com deficiência por meio das tecnologias educacionais.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Pessoa com deficiência, Design.

## INTRODUÇÃO

Os materiais didáticos sobretudo na educação a distância não devem ser utilizados como muletas para que a instituição ou o professor se apoie exclusivamente, eles são o emprego de equipamento e estratégias específicas, para que o ensino e a aprendizagem seja realizados de forma efetiva e satisfatória.

Desdobrando um pouco mais este tema, temos ainda públicos específicos, o público da educação especial, um exemplo claro, se uma instituição disponibiliza um livro didático impresso para todos os alunos, será necessário verificar quantos alunos por exemplo, possuem deficiência visual, para que este livro seja adaptado em audiobook e ou braile, ou com a escrita aumentada, da mesma forma para deficientes auditivos, o livro poderá ser disponibilizado em libras e assim por diante. Como objetivo, espera-se compreender de que forma os materiais didáticos na educação à distância podem contribuir com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

A justificativa parte do motivo da escolha do tema e da escrita, endossa-se na perspectiva social, pois espera-se que este trabalho e suas reflexões críticas, possam subsidiar novos olhares para as pessoas com deficiência – PCD no que concerne a materiais adaptados na modalidade EAD, para tal público.

## **METODOLOGIA**

O método escolhido para esta pesquisa se configura como pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Onde os descritores pesquisados foram “Materiais didáticos”, “Educação especial”, “Docência” dentre outras,.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na visão de Filatro (2013) o design instrucional é uma atividade intencional e sistêmica de ensino que envolvem aspectos de planejamento e aplicação de diferentes concepções, como métodos, materiais e outras conjunturas de materiais e interatividade.

Quando se trata de mídias audiovisuais, estas vem ganhando cada vez mais espaço, tendo em vista que podem ser utilizadas tanto para ilustração, quanto para simulações de práticas educativas constantes e contínuas. Estas se configuram como vídeos que podem ser transmitidos em sites específicos, áudios, podcast, músicas, data shows aplicativos que trabalham com audiovisual ou o mix de algumas ou todas elas.

Os recursos audiovisuais – analógicos ou digitais – têm sido usados na educação apenas de forma ilustrativa, acessória e secundária. A exposição linear de informações, antes feita pela palavra falada e



pelo livro-texto, agora ganha o auxílio de sons e imagens, mas a racionalidade instrutivista permanece. Ensinar continua a ser “expor os alunos aos conteúdos” (NETO E HESKETH 2009, pág 155)

Neste sentido, Neto e Hesketh (2009) afirmam que o processo de design instrucional para mídias audiovisuais, podem se configurar como *smart boards*, que são quadros interativos que o professor utiliza durante a gravação de seus vídeos, podendo ainda se apresentar como gráficos, mapas, fotografias, estáticas ou em formatos de Gifs animados, ou a junção de diferentes elementos gráficos visuais.

As atividades na educação à distância, variam de acordo com cada Instituição de ensino superior - IES e seus modelos adotados no quesito didático e instrucional, por exemplo, tem instituições que adotam modelo de vide aulas e livros impressos, outras adotam material apenas escrito e assim por diante.

Neste quesito é necessário que cuidados sejam tomados no momento de desenvolvimento e criação das atividades avaliativas e auto avaliativas que os alunos devem construir durante seu itinerário formativo, por exemplo, deve-se evitar atividades automáticas, sem o retorno devido do professor, ou seja, deve-se evitar mensagens automatizadas/robotizadas. O design instrucional, poderá apresentar a estrutura e modelo de atividades, utilizando de ideias, e técnicas para coleta destas ideias, fazendo com que estes alunos se sintam engajados e motivados, nas propostas da instituição.

## CONCLUSÕES

Partindo deste cenário, percebe-se o quão relevante são as tecnologias no desenvolver das atividades e sobretudo do suporte para o exercício das atividades e processos na modalidade de educação à distância, percebe-se ainda, que com a sociedade da informação e a complexificação e multimídia esta modalidade o que era totalmente analógica passou a ter uma plataforma multimídia e multitarefas.

## REFERÊNCIAS

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática.**

São Paulo – Pearson Educacional Brasil. 2000.

SIMÃO NETO, Antônio; HESKETH, Camile Gonçalves.

**Didática e Design instrucional.** – Curitiba, PR: IESDE, 2000

## CLUBE DA LEITURA E DO CINEMA: PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS DO CCSO DA UFMA

*Isabel Cristina dos Santos Diniz*

[isabel.diniz@ufma.br](mailto:isabel.diniz@ufma.br)

*Raimunda de Jesus Araújo Ribeiro*

[raimunda.ribeiro@ufma.br](mailto:raimunda.ribeiro@ufma.br)

Universidade Federal do Maranhão

### RESUMO

Este estudo apresenta as reflexões dos estudantes com deficiência do CCSO da UFMA, com base nos dados coletados a partir das falas desses estudantes durante as *lives* ocorridas na atividade “Clube da Leitura e do Cinema”, realizadas no período de junho a novembro de 2020. Essas *lives* foram desenvolvidas durante a pandemia do Covid 19 e integram as atividades previstas no projeto de pesquisa intitulado “Comportamento infocomunicacional dos estudantes com deficiência no ensino superior ludovicense: UFMA, UEMA, IFMA e UNICEUMA”. Para tanto, esta pesquisa objetiva analisar as falas e discussões dos estudantes com deficiência do CCSO da UFMA, considerando as exposições e ponderações feitas pelos palestrantes sobre os filmes e/ou textos indicados para a live. Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória de cunho qualitativo e tem como

técnica a análise de conteúdo. Os resultados destacam toda a problemática vivenciada por esses estudantes na sociedade em geral, bem como em sua vivência acadêmica. Conclui-se sobre a necessidade de mudança do comportamento e postura de todos os atores que integram os espaços nos quais os sujeitos investigados demandam por serviços e produtos, seja na esfera social, seja na educacional.

**Palavras-chave:** Covid-19. Pessoa com deficiência. Comportamento infocomunicacional.

## INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19, consequência de um vírus altamente transmissível e de alcance planetário, propõe o isolamento social como estratégia mais eficiente para favorecer a recuperação da paz e da saúde social (NUNES, 2020; WERNECK; CARVALHO, 2020), mas trouxe para o contexto do Ensino Superior muitas dúvidas, acentuando a preocupação sobre o modo de apoiar os estudantes, em particular aqueles com deficiência.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), nos últimos dez anos, aproximadamente 306 estudantes com deficiência estiveram matriculados, trazendo à tona a preocupação em proporcionar a estes um espaço de saber e discussão sobre a sua realidade, mas de forma prazerosa e lúdica em plena pandemia. Nesse ínterim, a UFMA, através do projeto de pesquisa “Comportamento

infocomunicacional dos estudantes com deficiência no ensino superior ludovicense: UFMA, UEMA, IFMA E UNICEUMA (Departamento de Biblioteconomia)”, desenvolveu o “Clube da Leitura e do Cinema”.

Para o referido Clube é selecionado um livro/artigo e/ou um filme/vídeo, que, antecipadamente, é divulgado para os estudantes. A proposta é que a temática em foco seja discutida durante duas horas, incentivando os estudantes com deficiência do Centro de Ciências Sociais (CCSo) ao encontro de pessoas *on-line*, ao debate literário e ao hábito da leitura prazerosa e crítica neste momento de caos social e de saúde. Cada sessão de discussão é iniciada pela ponderação de um ou dois professores (as), seguida pela participação dos estudantes com deficiência. Toda sessão requer a presença de um(a) mediador(a).

Portanto, a prática da leitura gera fatores instigantes e beneficia os estudantes (FREIRE, 2003), em especial aqueles com deficiência, propiciando o aperfeiçoamento da língua falada e de uma escrita mais sofisticada. Ademais, tais aspectos favorecem a interação, o processo de comunicação e a geração de conhecimentos dentro do espaço escolar e/ou universitário, sobretudo em meio ao isolamento social potencializado pela pandemia. Então, diante do exposto, surgiu o seguinte questionamento: qual a contribuição da referida atividade para os estudantes com deficiência do CCSo da UFMA?

Esta pesquisa se apoia na relevância da temática para os sujeitos e cenários envolvidos, e tem como objetivo analisar as falas e discussões dos estudantes com deficiência do CCSo da UFMA, considerando as

exposições e ponderações feitas pelos palestrantes sobre os filmes e/ou textos indicados para análise. Tal prática propicia a esses estudantes a capacidade de compreender a história do filme e/ou o que está escrito a partir das relações que são estabelecidas entre as informações do texto e/ou filme, seus conhecimentos de mundo e suas experiências enquanto pessoa com deficiência. A tentativa é criar e fortalecer o seu sentimento de pertença a esses espaços sociais; enfatizar que, através da leitura dos textos e análise dos filmes, são atribuídos sentidos para a pessoa e não para a sua deficiência.

## **METODOLOGIA**

Para o desenho desta investigação, de acordo com a questão de investigação e objetivo delineado, optou-se pelo estudo exploratório, interpretativo, com abordagem qualitativa, enquanto método de pesquisa, assim como pela utilização da técnica de análise de conteúdo, uma vez que se busca compreender os conteúdos coletados por meio da observação das falas dos estudantes com deficiência, participantes das *lives* desenvolvidas na atividade “Clube da Leitura e do Cinema”, realizadas durante o período de junho a novembro de 2020, na plataforma *Google Meet*. Essas *lives* contemplaram as seguintes temáticas: “Comportamento infocomunicacional e *fake news* na contemporaneidade”, “Metáfora da sociedade contemporânea, marcada por desigualdades

sociais”, “As anomalias craniofaciais e a difícil entrega dos direitos da pessoa com deficiência” e “A questão da eutanásia, do direito à vida e do corpo da pessoa com deficiência”. Cada temática foi associada a um filme que retratasse o cotidiano e as problemáticas enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Para a análise das falas coletadas dos estudantes com deficiência foi estabelecida a categoria acessibilidade atitudinal e como subcategorias as seguintes: comportamento, atitudes, postura, tratamento, disponibilidade e empatia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Infere-se, a partir das falas dos estudantes com deficiência, que a falta de conscientização, de conhecimento e de ausência de tomada de atitude/ação de profissionais em todos os setores da sociedade, bem como na universidade, provoca reflexos na comunidade acadêmica. Esses reflexos resultam, na maioria das vezes, na desistência dos estudantes com deficiência do curso no qual se encontram matriculados. É necessária uma postura ativa e tomada de decisão, especialmente do professor, coordenador e administrativos, que culminem com um conjunto de ações empáticas, responsáveis por condicionar o desencadeamento do processo de acessibilidade e inclusão na IES e contribuir para a eliminação do capacitismo.

## CONCLUSÃO

De acordo com a questão delineada e objetivo proposto para este estudo, ambos em consonância com os resultados apresentados, infere-se, a partir do olhar dos estudantes com deficiência do CCSO da UFMA, que é premente a necessidade de mudança de atitude e comportamento em todos os setores da sociedade, bem como de todos os atores que integram a comunidade acadêmica e técnica do CCSO da UFMA, para que sejam atendidas todas as demandas e necessidades dos estudantes com deficiência, e os mesmos possam desenvolver o sentimento de pertença a esses espaços.



## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. **Cinema e educação**: diálogos possíveis. [2008]. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em: 14 nov. 2020.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo. EDUSC, 2001.

KLAMMER, Celso Rogério; FORTUNATO, Jaqueline; MELO, Rodrigo. A importância do cinema por meio do cineclube na escola. 2015. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 3; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17809\\_7889.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17809_7889.pdf). Acesso em: 14 nov. 2020.

MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitores e Professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MATTEDI, Marcos A. *et al.* Epidemia e contenção: cenários emergentes do pós-Covid-19. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 99, pág. 283-302, agosto de 2020. Disponível em <<http://>

[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000200283&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200283&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 de novembro de 2020. Epub 10 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.017>

NUNES, João. A pandemia COVID-19: securitização, crise neoliberal e vulnerabilização global. **Cafajeste. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, e00063120, 2020. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2020000500501&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000500501&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 de novembro de 2020. Epub em 08 de maio de 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00063120> .

SOUZA FILHO, Breno Augusto Bormann de; TRITANY, Érika Fernandes. COVID-19: a importância das novas tecnologias para a atividade física como estratégia de saúde pública. **Cafajeste. Saúde Pública** , Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, e00054420, 2020. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2020000500505&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000500505&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 14 de novembro de 2020. Epub 18 de maio de 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00054420>.

SZTOMPKA, Piotr. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise de saúde anunciada. **Cafajeste. Saúde Pública** , Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, e00068820, 2020. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2020000500101&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000500101&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 de novembro de 2020. Epub 08 de maio de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00068820>.

## A SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ESPAÇO INCLUSIVO E POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS

*Iure Coutre Gurgel*

[yurecoutre@yahoo.com.br](mailto:yurecoutre@yahoo.com.br)

*Andreza carla de Menezes Monteiro*

[1433andreza@gmail.com](mailto:1433andreza@gmail.com)

*Vanessa Nayara Braga Tavares*

[vanessa25nayara@gmail.com](mailto:vanessa25nayara@gmail.com)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Patu

### RESUMO

A sala do Atendimento Educacional Especializado-AEE, se configura como um espaço relevante para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo, colaborativo e que reconheça o aluno com deficiência como um sujeito com especificidades e capaz de aprender. Este trabalho tem como objetivo refletirmos sobre a importância do trabalho docente desenvolvido em uma sala de AEE, com vistas a garantia da inclusão de alunos com deficiência em uma escola da rede pública localizada no município de Patu/RN. O referencial teórico que norteou nossa pesquisa, pautou-se nas contribuições de: BRASIL (2008), Baptista (2011), (VIGOTSKI, 2010), dentre outros. A metodologia utilizada nesta pesquisa, caracterizou-se pela abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Como instrumentos utilizados tivemos a aplicação de uma entrevista com a professora da sala do AEE. Os resultados evidenciam que o Atendimento Educacional Especializado é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência, por se caracterizar como um espaço complementar as vivências e conhecimentos que as crianças aprendem na sala regular, oportunizando dessa forma, uma variedade de experiências, interações entre as crianças e o professor e um trabalho voltado a tender as reais necessidades do educando, contribuindo dessa forma, para a construção de uma educação inclusiva e que reconhece o educando como o protagonista de sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Ensino-aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, a inclusão escolar vem ganhando espaço nos mais variados contextos, por meio de debates, legislação e de um trabalho desenvolvido nas escolas que viabilizem a consolidação de uma educação inclusiva que além de garantir a matrícula do educando com deficiência, possibilite sua permanência com qualidade no contexto escolar.

O Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, cria as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, onde evidencia que Os sistemas

de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

Nesse contexto, percebemos a relevância da sala de AEE, no sentido de atender a alunos com diferentes especificidades e desenvolver um trabalho que possibilite atender as reais necessidades dos educandos, visando identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008).

Este trabalho tem como refletir sobre a importância do trabalho docente desenvolvido em uma sala de AEE, com vistas a garantia da inclusão de alunos com deficiência em uma escola da rede pública localizada no município de Patu/RN.

O referencial teórico que norteou nossa pesquisa, pautou-se nas contribuições de: BRASIL (2008), Baptista (2011), (VIGOTSKI, 2010), dentre outros. A metodologia que fundamentou esta pesquisa é de abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, como instrumento de pesquisa, utilizamos a realização de uma entrevista com uma docente da sala de AEE de uma escola pública.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão escolar deve englobar todos os indivíduos, independentemente de sua condição, pois segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), todos têm o direito a aprender e a se desenvolver em qualquer escola, a qual deve respeitar as diferenças, limites e facilidades de cada estudante. Por essa razão, é preciso estruturar as escolas para facilitar que as políticas inclusivas sejam seguidas e caracterizar o papel de cada profissional no processo de inclusão, para assim poder ajudar os alunos com deficiência intelectual a se desenvolverem cada vez mais.

O Atendimento Educacional Especializado visa

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

É importante destacarmos que o trabalho desenvolvido na sala do AEE, não substitui a sala de aula regular, o que necessita da organização de um trabalho colaborativo e dialógico entre os docente, afim de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem com qualidade de todos os educandos. Assim,

§Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

A partir da pontuação de BRASIL (2009), reafirmamos que a sala de AEE funciona como um espaço suplementar a sala regular, onde neste ambiente são atendidos alunos com diferentes tipos de deficiência, com o propósito de se trabalhar as especificidades dos mesmos. Sabemos o quanto a Política Nacional de Educação Especial foi importante para desenvolver um olhar voltado a sala do AEE, no sentido de se implementar ações significativas que propiciassem a interação, socialização e um trabalho de excelência por meio de investimentos financeiros e humanos. A esse respeito, corroboramos com Baptista, quando evidencia:

restam muitas perguntas relativas aos direcionamentos das novas metas dirigidas aos serviços especializados: como compreender essa mudança? A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa

sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis (BAPTISTA, 2011, p. 61).

O público-alvo deste atendimento são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em um trecho específico da Resolução (BRASIL, 2009, p. 1), é possível identificar características que delimitam a partir de quais descritores um aluno será ou não considerado público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

- I – alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem



outra especificação. III – alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Assim, reconhecemos a sala de AEE, como um espaço capaz de potencializar a aprendizagem dos educandos, por atender a um público variado, e que busca desenvolver por meio de ações coletivas um

conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular (BRASIL, 2013, p.7).

## **METODOLOGIA**

A metodologia que fundamentou esta pesquisa é de abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183)

abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.

Por meio de leituras de artigos e de documentos que tratavam sobre a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, textos que discutiam sobre a sala de Atendimento Educacional Especializado que tratassem do tema inclusão voltado para a temática e de estudos, procuramos organizar esta pesquisa.

A escolha da temática deve-se devido integrarmos um grupo de pesquisa que investiga o trabalho pedagógico desenvolvido pela sala de AEE da referida escola. Instituição esta, pública que atende alunos da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental, e outro motivo pela escolha, é porque a escola é a única da rede municipal que oferta o Atendimento Educacional Especializado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A operacionalização da referida pesquisa nos permitiu um estudo teórico e documental mais aprofundado sobre a questão da legislação educacional na perspectiva inclusiva, tivemos a oportunidade de discutirmos sobre o papel da sala de AEE, seus objetivos de oferta, o papel do professor que atua neste espaço e assim, ampliarmos nossos conhecimentos em relação a temática.

A partir da entrevista desenvolvida com a professora da sala de AEE, pudemos conhecer a partir de suas narrativas como se operacionalizava o seu trabalho, quem era o público atendido, quais desafios a educadora enfrentava cotidianamente, como organizava seu trabalho didático-pedagógico para atender ao público.

Ficou evidente nas pontuações da docente, que o trabalho do professor do AEE é grande, o que exige do profissional um planejamento bem detalhado, voltado a atender as necessidades dos educandos, e assim, como a professora ressaltou para que se possibilite a construção de uma aprendizagem de qualidade, que reconheça o educando como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, é necessário por parte do educador estudos, compromisso e se (re)inventar constantemente para a oferta de um trabalho de qualidade.

Por fim, a professora também ressaltou em nossos diálogos que reconhece o quanto torna-se necessário o profissional da sala de AEE, desenvolver uma metodologia lúdica, a partir da utilização de materiais concretos, onde oportuniza ao educando tocar, sentir, visualizar e aprender por diferentes perspectivas.

Assim, a partir do trabalho desenvolvido na escola lócus de nossa pesquisa, percebemos que os sentidos – ou a falta de sentido – que os alunos produzem a respeito da participação no Atendimento Educacional Especializado são indicativos da relação existente entre eles e o meio escolar, cultural e social. Representam, simultaneamente, elementos da personalidade do aluno e elementos do meio em que vive. Essas vivências, ou sentidos produzidos pela criança a partir da sua relação com o meio, expressam sua forma de tomar consciência e se relacionar afetivamente com os acontecimentos, criando concepções a respeito de si, do outro e do mundo. (VIGOTSKI, 2010).

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa pontuou como objetivo refletir sobre a importância do trabalho docente desenvolvido em uma sala de AEE, com vistas a garantia da inclusão de alunos com deficiência em uma escola da rede pública localizada no município de Patu/RN.

Embora sabemos o quão difícil tem sido o trabalho docente no contexto atual, mas, é importante destacarmos que a escola precisa reconhecer o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando vivenciar diferentes práticas com o intuito de fortalecer e potencializar sua aprendizagem.

Por meio desta pesquisa, a partir dos resultados evidenciados, percebemos que o trabalho desenvolvido na sala de AEE é primordial para possibilitar aos educandos avançarem em suas aprendizagens, auxiliando-os a superarem seus limites, e assim, contribuir para a construção de uma educação pública pautada em princípios éticos e de equidade.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. 2008, p. 14-20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica N° 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**, de 10 de maio de 2013. p. 07.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006. p.48-61.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed São Paulo: Editora Atlas, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

## ACESSIBILIDADE NA POLÍTICA INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

*Jacqueline Caroline Costa Frederico*

[jaccostaf@gmail.com](mailto:jaccostaf@gmail.com)

*Adriana Lia Friszman de Laplane*

[adrifri@unicamp.br](mailto:adrifri@unicamp.br)

Universidade Estadual de Campinas

### RESUMO

Algumas iniciativas no sentido de prover acessibilidade aos alunos com deficiência no ensino superior foram tomadas a partir da década de 1990. O Programa Incluir é um exemplo. O programa se organiza em quatro eixos que visam à estruturação dos serviços de acessibilidade. Esses eixos têm sido incorporados aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a política institucional apresentada no PDI de acordo com os eixos do Incluir. Foram analisados 53 documentos de universidades federais vigentes no ano da coleta de dados. A análise evidenciou que os eixos 1 e 2 são os mais contemplados. O terceiro e quarto eixos são pouco explorados nos documentos institucionais. Conclui-se

que esses resultados decorrem de que as diretrizes dos eixos 1 e 2 são amparadas na legislação nacional sobre acessibilidade e inclusão. Os eixos 3 e 4 dependem das iniciativas e da gestão de cada universidade.

**Palavras-chave:** Inclusão no ensino superior. Programa Incluir. Políticas Públicas.

## INTRODUÇÃO

Os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) têm como finalidade formular e planejar estrategicamente ações futuras, bem como avaliar as previstas e realizadas anteriormente. Os serviços e práticas de acessibilidade fazem parte desses planos, conforme orienta a legislação referente à inclusão nas instituições de ensino superior.

As diretrizes para o ingresso e permanência dos alunos com deficiência nos cursos de nível superior são encontradas em vários documentos, entre eles o Programa Incluir (Brasil, 2005). A iniciativa se estrutura em quatro eixos. O eixo um se refere à infraestrutura e adoção dos princípios do desenho universal nos projetos arquitetônicos e urbanísticos. O segundo eixo abrange o currículo, a informação e a comunicação e se refere à disponibilização de materiais acessíveis, tecnologia assistiva – T.A., serviços de guia-intérprete

e tradutor e intérprete de Libras. O eixo três contempla os programas de extensão e o último considera os programas de pesquisa como relevantes para promover a inovação principalmente sobre T.A. (Brasil, 2005).

Nesse contexto, o trabalho objetiva analisar a política institucional de acessibilidade apresentada no PDI de acordo com os quatro eixos do Incluir.

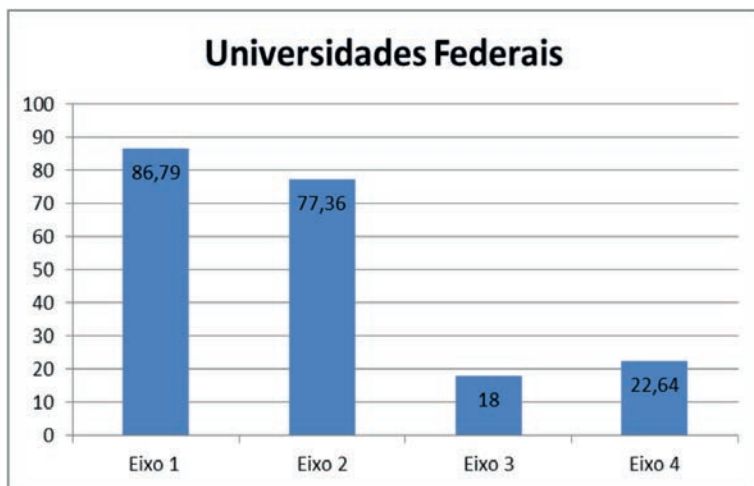
## **METODOLOGIA**

Esse estudo envolveu a revisão de informações contidas nos sites das universidades federais. Coletaram-se documentos vigentes em 2019, ano da coleta de dados. Seguindo esse critério, foram analisados 53 PDIs de instituições federais. A análise considerou os quatro eixos do Incluir.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gráfico 1: Acessibilidade na Política Institucional das Universidades Federais



Fonte: Elaboração própria com base em dados dos Planos de Desenvolvimento Institucionais.

Os dados organizados no Gráfico 1 evidenciam que 86,79% das instituições de ensino superior contemplam a acessibilidade arquitetônica (eixo 1) em seu PDI. A infraestrutura é um dos aspectos essenciais para o acesso do aluno com deficiência, além de ser avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O segundo eixo é considerado em 77,36% dos PDIs das universidades. Algumas delas atribuem ao Núcleo

de Acessibilidade a função de produzir e disponibilizar materiais acessíveis, além de adquirir e centralizar os recursos de T.A. A maioria dos documentos cita, também, a contratação de profissionais especializados, como o Intérprete de Libras. A admissão de novos funcionários, como pedagogos e revisor Braille, para compor a equipe específica do núcleo de acessibilidade é prevista no plano elaborado por cada instituição.

No atual cenário político e econômico do Brasil, permeado por cortes que afetam o sistema federal, a admissão de novos funcionários pode ser difícil de concretizar. O Decreto N° 10.185 (Brasil, 2019) vetou a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para alguns cargos, entre eles o de Transcritor de Sistema Braille e Tradutor e Intérprete de LIBRAS.

O terceiro eixo é mencionado na política institucional de 22,64% universidades. No contexto de pandemia de Covid-19, as instituições de ensino, por meio do Núcleo de Acessibilidade, têm realizado cursos de extensão e outras atividades que colaboram para a divulgação e reflexão sobre a temática da inclusão.

O objetivo do eixo 4 é fomentar programas, linhas de pesquisa e projetos voltados ao desenvolvimento, inovação e difusão de T.A. Os programas de pesquisa são contemplados em apenas 12 universidades (22,64%). As instituições desenvolvem trabalhos sobre acessibilidade arquitetônica, comunicacional, programática, metodológica e atitudinal.

## CONCLUSÕES

Os documentos analisados evidenciam que a maior parte das instituições incorpora o que está previsto nos eixos 1 e 2. As diretrizes a que se referem esses eixos são contempladas na legislação nacional sobre acessibilidade e inclusão desde a década de 1990, com tradição já estabelecida em outros espaços além da universidade.

Poucas instituições contemplam os eixos 3 e 4. Esses aspectos dependem do plano estratégico de cada instituição, da gestão e da formação de quadros especializados. Implica, ainda, a compreensão sobre a importância desse tema para o desenvolvimento da universidade, formação de seus alunos e comunidade de modo geral. A menor ocorrência de ações relacionadas a esses eixos indica a necessidade de se promover iniciativas que possam ser discutidas, avaliadas e compartilhadas, de modo a avançar na direção de um aumento das atividades consideradas nesses eixos e, eventualmente, institucionalização dessas práticas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir –** Acessibilidade na Educação Superior. 2013. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 16 de março de 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.185, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.** Extingue cargos efetivos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em < <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.185-de-20-de-dezembro-de-2019-234755397>>. Acesso em 24 de dezembro de 2019.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2024.** Porto Velho, 2019. 374 p.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022** (versão atualizada). Brasília, 2019. 368 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2018 – 2022**. Salvador, 2017. 164 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA  
SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2019 – 2023**. Chapecó, 2019. 317 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO  
LATINO AMERICANA. **Plano de Desenvolvimento**  
**Institucional 2019 -2023**. Foz do Iguaçu, 2019. 147 p.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA  
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Plano de Desenvolvimento**  
**Institucional 2016 – 2021**. Redenção, 2016. 79 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2019 - 2023**. João Pessoa, 2019. 237 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2019 – 2023**. Maceió, 2019. 360 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2016 – 2020**. Alfenas, 2015. 133 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2014 – 2019**. Campina Grande, 2014. 152 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DE PORTO ALEGRE. **Plano de Desenvolvimento  
Institucional 2014 – 2019**. Porto Alegre, 2014. 49 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2018 – 2022**. Goiânia, 2018. 94 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2019 – 2023**. Itajubá, 2019. 214 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2016 – 2020**. Juiz de Fora, 2018. 144 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2016 – 2020**. Lavras, 2016. 283 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2018 – 2023**. Belo Horizonte, 2018. 372 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2016 – 2025**. Ouro Preto, 2015. 148 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2015 – 2020**. Pelotas, RS, 2015. 24 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2019 – 2023**. Recife, 2019. 139 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2016 – 2020**. Roraima, 2016. 209 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2015 – 2019**. Florianópolis, 2015. 108 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2016 – 2026**. Santa Maria, RS, 2016. 441 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO  
DEL-REI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2019 – 2023**. São João Del Rei, 2019.143 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2016 – 2020**. São Paulo, 2017. 211 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**2016 – 2020**. São Cristóvão, 2016. 113 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Plano**  
**de Desenvolvimento Institucional 2013**  
**– 2022**. Santo André, 2013. 224 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2015 – 2019.** Rio Branco, 2015. 153 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2015 – 2019.** Amapá, 2015. 113 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2016 – 2025.** Manaus, 2016. 122 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Plano  
de Desenvolvimento Institucional 2016 –  
2020.** Juazeiro do Norte, 2017. 340 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2018 – 2022.** Fortaleza, 2018. 120 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2017 – 2021.** São Luís, 2017. 121 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2019 – 2023.** Cuiabá, 2019. 203 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO  
DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional  
2015 – 2019.** Campo Grande, 2015. 202 p.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. Barreiras, 2019. 90 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. Bagé, 2019. 148 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 – 2025**. Belém, 2016. 172 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017 – 2021**. Curitiba, 2017. 316 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019**. Teresina, 2015. 366 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. Santarém, 2019. Capítulos 3 e 5.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2030**. Cruz das Almas, 2019. 127 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2019 – 2022.** Rio Grande, 2019. 90 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento  
Institucional 2010 – 2019.** Natal, 2010. 92 p

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2016-2020:**  
Construa o futuro da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2016. 77 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE  
DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional  
2014 – 2019.** Marabá, 2018. 292 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional  
2016 – 2020.** Palmas, 2016. 156 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO  
FRANSCISCO. **Plano de Desenvolvimento  
Institucional 2016 – 2025.** Petrolina, 2016. 108 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO  
JEQUITINHONHA E MUCURI. **Plano de Desenvolvimento  
Institucional 2017 – 2021.** Diamantina, 2016. 195 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.

**Plano de Desenvolvimento Institucional**

**2018 - 2022.** Niterói, 2018. 90 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE

JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**

**2018 – 2022.** Seropédica, 2017. 144 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE

PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento**

**Institucional 2013 – 2020.** Recife, 2013. 119 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-

ÁRIDO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**

**2015 -2020.** Mossoró, 2015. 93 p.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL

DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento**

**Institucional 2018 – 2022.** Curitiba, 2017. 135 p.

## ENSINO DE ESTATÍSTICA ECONÔMICA NO CONTEXTO DE AULAS REMOTAS NA UFRN: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM AÇÕES DE INCLUSÃO

*Janaina da Silva Alves*

[janah.alves@gmail.com](mailto:janah.alves@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

O objetivo desse trabalho é relatar as experiências e estratégias adotadas no contexto do ensino remoto de Estatística Econômica, e assim, contribuir para a inclusão e melhoria da qualidade do ensino na área de Métodos quantitativos. A metodologia adotada é descritiva, através da análise do relato de um caso específico no ensino superior de uma disciplina quantitativa do curso de Ciências Econômicas da UFRN. Os principais resultados mostram que através da adoção de metodologias ativas, os resultados obtidos têm sido acima da média da UFRN, sendo satisfatórios para toda a turma, inclusive para o discente com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Portanto a turma em análise se encontra em andamento e a experiência tem sido desafiadora no sentido de adequar a diferença atual no formato de ensino (remoto) com diferentes situações dos discentes matriculados na disciplina. Mas conclui-se que as

estratégias baseadas em metodologias ativas de ensino têm se mostrado eficazes, de modo a atender toda a turma, inclusive o discente com NEE.

**Palavras-chave:** Métodos quantitativos. Metodologia Ativa. Ensino remoto.

## INTRODUÇÃO

Disciplinas da área quantitativa no curso de Ciências Econômicas, em geral, são caracterizadas por apresentarem um grau de dificuldade maior percebido pelos alunos, já que muitos desses acumulam deficiências em matemática desde o ensino básico. Além disso, devido à Pandemia da COVID-19 estão sendo realizadas aulas remotas, que se constituem em mais um desafio para o ensino.

É importante ressaltar também que o ensino superior precisa se preocupar cada vez mais à acessibilidade, de modo que haja inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Pivetta *et al.* (2016) mostram que tem se elevado o número de pessoas com deficiência que procuram fazer um curso superior e se aperfeiçoar profissionalmente.

Dessa forma, torna-se essencial para um bom desempenho acadêmico dos discentes que o processo de ensino-aprendizagem seja dinâmico. Conforme Antunes (2014), o processo de ensinar deve estimular os alunos a estabelecer conexão com a realidade, através da construção de significados atribuídos a essa realidade.

Campeti e Campos (2017) abordam que existe o método tradicional de ensino, em que o professor é o agente central. No entanto, há metodologias alternativas que podem ser utilizadas no ensino e que podem gerar resultados proveitosos.

Portanto, o objetivo desse trabalho é relatar as experiências e estratégias adotadas no contexto remoto de Estatística Econômica, e assim, contribuir para a inclusão e melhoria da qualidade do ensino na área de Métodos quantitativos aplicados à Economia. Para consecução desse objetivo, será utilizado um caso real das estratégias de ensino adotadas na disciplina de Estatística Econômica II, do curso de Ciências Econômicas da UFRN, no semestre 2020.6.

## **METODOLOGIA**

A disciplina Estatística Econômica II é um componente curricular obrigatório do curso de graduação em Ciências Econômicas e no semestre remoto (2020.6) conta com 11 alunos matriculados. Portanto, trata-se de uma turma com número reduzido de alunos, incluindo a presença de um discente com NEE. A disciplina também conta com um tutor, que foi selecionado através do Edital da PROGRAD/UFRN, julho de 2020.

Dessa forma, são utilizadas metodologias ativas de ensino, como a situação-problema, onde o sujeito se vê em interação ativa entre a realidade e os conteúdos vistos, a fim de construir o conhecimento racional (MEIRIEU, 1998). A principal plataforma para as atividades gerais

do curso é o SIGAA da UFRN. As aulas síncronas são realizadas via *Google Meet* e são utilizadas também outras ferramentas do *Google for education*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente o relato se iniciará com a enquete realizada com a turma no SIGAA sobre a expectativa para o retorno das aulas, remotamente. A resposta da maioria foi que estavam ansiosos pelo retorno. Mas a resposta do discente com NEE foi que **não tinha boas expectativas**.

No primeiro dia de aula remota, síncrona, foi apresentado o plano de curso, com uma proposta inclusiva de ensino-aprendizagem, que tinha o objetivo de alcançar as diferentes realidades dos discentes. Foi utilizado um método de avaliação contínuo, que considera a participação em todas as atividades propostas e provas com tempo prolongado para envio das respostas, com opções de questões objetivas e subjetivas.

A maioria das aulas são síncronas e estas são gravadas, para que os discentes possam rever a aula em outro momento. Foram programadas também aulas assíncronas, onde há atividades de fixação (tarefas, fóruns, formulários do *google* com questões objetivas tiradas de diversos concursos públicos, ENADE e provas de seleção em Economia, além do uso de *software* específico – R - <https://www.r-project.org/>). Nessas aulas se disponibiliza um estudo dirigido que descreve a tarefa a ser realizada, auxiliando na organização do estudo individualizado.

Outro ponto importantíssimo é que a disciplina possui um tutor, que tem um papel fundamental no auxílio da aprendizagem de todos os discentes, com atendimentos semanais e assistência com as dúvidas, sobretudo ao aluno com NEE.

Os principais resultados destacados serão analisados com relação ao desempenho do discente com NEE. Ao final da 1ª avaliação, o aluno obteve nota máxima no quesito participação e realização de atividades, de modo que sua nota final foi 8,5, sendo a média da UFRN igual a 5,0 e a média da turma nessa avaliação 7,40 e Desvio Padrão 2,89. A prova foi aplicada via questionário do SIGAA e teve questões objetivas e subjetivas. O aluno relatou um feedback positivo e se mostrou muito satisfeito e motivado, mudando sua opinião inicial.

A segunda avaliação foi realizada nos mesmos moldes da anterior e o aluno fez todas as atividades, porém teve dificuldade na atividade computacional e na plataforma da prova (<https://multiprova.ufrn.br/>). Sua nota final na 2ª avaliação foi 8,3, sendo que a turma obteve média 6,59 e Desvio Padrão 3,39. Comparando às turmas anteriores, o desempenho atual tem sido melhor, pois em 2019.2 a média da turma foi 5,00, com desvio padrão de 3,49 na 1ª avaliação e na 2ª foi 6,06 e 2,42 desvios-padrão.

Por fim, a turma em análise se encontra em andamento, com um esforço de aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem que atendam toda a turma.



## CONCLUSÕES

Portanto, diante do exposto e segundo à literatura sobre metodologias ativas e estudos diversos em educação, conclui-se que o modelo de ensino adotado na disciplina de Estatística Econômica no período remoto está proporcionando um resultado satisfatório, para toda a turma, acima da média definida pela instituição.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professores:** reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas, 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BUSSAB, W. de O.; MORETTIN, P.A. **Estatística Básica.** 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CAMPETI, Pedro; CAMPOS, Daniela. Situação-Problema: um Método para o Ensino de Economia. **Educação Por Escrito.** v.8, n.1, p.85-99, 2017.

HOFFMANN, Rodolfo. **Estatística para Economistas.** 4.ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2006.

MARTINS, G. de A. **Estatística geral e aplicada.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIVETTA, E. M.; ALMEIDA, A. M. P.; SAITO, D. S.; ULBRICHT, V. R. Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na Universidade de Aveiro. **Educação,** v. 39, n. 2, p. 166-174, 6 set. 2016.

SCHMIDT, C. A. J. **Estatística:** questões comentadas das provas de 2006 a 2015 da ANPEC. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

## A PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL SOBRE O APLICATIVO “ABC AUTISMO”

*Jaqueline do Nascimento Brito*

[jaquelinebrito18@gmail.com](mailto:jaquelinebrito18@gmail.com)

*Ana Paula de Andrade Sardinha*

[ana.sardinha@ufra.edu.br](mailto:ana.sardinha@ufra.edu.br)

Universidade Federal Rural da Amazônia

### RESUMO

Este trabalho tem o intuito de avaliar as atividades executadas dentro do aplicativo “ABC Autismo” (*software* criado para auxiliar na alfabetização de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autismo) e ele utiliza o programa TEACCH (objetivo de aperfeiçoar a autonomia do indivíduo e a capacidade de comunicação). Dessa forma, foram avaliados e descritos os sete Princípios do Desenho Universal na perspectiva do “ABC Autismo” e por meio deles compreender como as funcionalidades dos jogos e sua contribuição para as pessoas neuroatípicas, já que as tecnologias contribuem no desenvolvimento psíquico, cognitivo e na inclusão social deles no cotidiano.

**Palavras-chave:** Desenho Universal; Transtorno do Espectro Autismo; ABC Autismo.

## INTRODUÇÃO

As formas de promover a inclusão das pessoas com deficiência têm sido muito discutidas nos últimos tempos. Sabe-se, que desde tempos mais remotos essas pessoas sofriam discriminação pelas suas formas (físicas e psíquicas) e ao longo da evolução da história foi possível identificar mudanças de concepções que resultaram no que temos atualmente sobre a educação especial.

Sasaki (1997) cita que possuímos dentro da história quatro fases sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão. O atendimento educacional foi desenvolvido sobre esses pilares, no período antes da idade média as pessoas com deficiência, por serem consideradas sub-humanas, eram eliminadas dos grupos sociais; na idade média atitudes de eliminação, maus tratos, baseadas em visões demoníacas, negativas; e a superproteção, atitude respaldadas pelo cristianismo; no renascimento as pessoas com deficiência passaram a ser assistidas em ambientes hospitalares e institucionais; no século XX visão multi-determinista traz a questão biológica, educacional, psicológica e sociológica, emergindo o modelo social da deficiência início da perspectiva da inclusão.

Pensar em uma perspectiva inclusiva é voltar-se para uma concepção de romper barreiras que garantam acessibilidade a todos em todos os espaços sociais. Nessa perspectiva de minimizar as barreiras do ensino e à aprendizagem o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) trás um conjunto de princípios e

estratégias que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (Rapp, 2014).

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo analisar a perspectiva do Desenho Universal sobre o “ABC Autismo” e sua contribuição na forma complementar da alfabetização dentro e fora da sala de aula, já que a tecnologia (dispositivos móveis os celulares, *tablets* e notebooks) está em todos os ambientes familiares, educacionais e públicos e esse pode ser um grande aliado durante os estímulos de aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos (APA, 2014).

O conceito de desenho universal surgiu em 1985 por Ronald Mace (cadeirante) acreditava esse ser um novo tipo de visão, na qual os ambientes e objetos deveriam ser projetados de forma igualitária e não adaptada, pois assim não produziria segregação e sim inclusão em todos os níveis de pessoas, ou seja, podendo ser usado por pessoas com ou sem deficiência.

Neste aspecto, a tecnologia tem bastante a colaborar com o Desenho Universal, já que essa possibilita a utilização dos *softwares* e *hardwares* cada vez mais eficazes e interativos. E, também proporciona o desenvolvimento e a autonomia dos indivíduos com deficiência, haja vista as Tecnologias Assistivas possam contribuir para uma melhor qualidade de vida nos diversos ambientes (profissionais, educacionais, religiosos e entre outros) de suas vidas.

O conceito de Desenho Universal surgiu em decorrência de reivindicações de dois segmentos sociais. O primeiro composto por pessoas com deficiência que não sentiam suas necessidades contempladas nos espaços projetados e construídos. O segundo formado por arquitetos, engenheiros, urbanistas e designers que desejavam maior democratização do uso dos espaços e tinham uma visão mais abrangente da atividade projeto atual (SÃO PAULO, 2010).

Os princípios a serem considerados a partir do DUA são:

- a) Igualitário/uso equiparável – são ambientes e materiais que tornam o ambiente igual para todos sem segregações, ou seja, o mesmo objeto ou lugar pode ser usado por pessoas típicas e atípicas. Alguns exemplos, como: as portas largas, as calçadas com rampas e banheiro adaptado. No caso do app as gravuras são grandes e coloridas de forma que chame a atenção do indivíduo que está usando mesmo que esse possua alguma deficiência visual (baixa visão) ou tenha dificuldades em enxergar imagens ou palavras pequenas;
  
- b) Adaptável/uso flexível-material e produtos que podem ser utilizados em diversos tipos de dispositivos (celulares, computadores e *tablet*) ambos de espessuras e dimensões diferentes e possuindo o sistema operacional *android* ou até ser simulado dentro do sistema operacional Windows por meio do computador/desktop;

- c) Óbvio/ intuitivo- interativo e sem precisar de manuais ou vídeos apresentando o produto ou espaço o aplicativo possui um personagem que explica as regras, realiza um exemplo prático e libera para o indivíduo praticar as demais tarefas em cada nível do jogo. E, cada vez que o “jogador” erra ele tem a possibilidade de refazer e ao acertar resulta uma tela de “reforçador”, na qual o personagem do jogo parabeniza e passa para próxima fase o “jogador”;
- d) Seguro/tolerante – *software* tem características que oferece proteção a erros ou dentro do ambiente podemos exemplificar com portas com sensores de movimento, portas com alarmes e entre outros. Dentro do jogo o usuário pode repetir a atividade até obter êxito, ou seja, podendo ser repetidas várias vezes a mesma atividade proporcionando o treino contínuo;
- e) Sem esforço-qualquer ambiente adaptado para pessoas não importando sua idade, tipo de deficiência ou tamanho físico, ou indivíduos típicos e atípicos. No caso do jogo pode ser usadas com pessoas (típicas e atípicas) nas mais variadas condições de ambiente ou deficiência;
- f) Abrangente – dimensão e espaço para aproximação e uso, pois a partir das atividades envolve várias áreas de conhecimento a matemática (formas geométricas e raciocínio lógico) e a linguagem (identificação de letras e vogais, identificação das figuras as palavras

associadas a cada contexto). Logo, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e também de alfabetização do “jogador”.

Salienta-se também que a forma de ensinar e abordar a pessoa com TEA será o diferencial para que esse possa se interessar e utilizar o aplicativo e interagir com a plataforma, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste estudo utilizou-se o método qualitativo, a partir da avaliação do Aplicativo “ABC Autismo” sobre a perspectiva dos Princípios norteadores do Desenho Universal.

A princípio foi realizada uma pesquisa de publicações feitas sobre o “ABC Autismo”, posteriormente realizou-se a instalação do *software* no celular e por meio dele foram acessados os quatro níveis de dificuldade do jogo, em que cada nível possuía trinta atividades, realizou-se todas as atividades ao longo de uma semana a fim de entender com clareza a proposta da atividade. Também foi realizado um teste do aplicativo com uma criança típica de 5 anos para observar o comportamento perante os “desafios” do ABC Autismo.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse estudo, reafirmou-se a importância do uso das tecnologias no cotidiano das pessoas atípicas, haja vista ser um diferencial nas terapias e no ambiente de aprendizagem deles. Atualmente, existem diversos tipos de ferramentas tecnológicas, na qual atendem as mais variadas especificidades do indivíduo autista é sabido que cada um deles possuem suas singularidades dentro do Espectro Autista e por isso a importância de testar e escolher o aplicativo que melhor colabore com a sua necessidade cognitiva.

Foi possível perceber que existem muitos aplicativos que podem auxiliar nas intervenções de indivíduos autistas nas mais diversas áreas (comunicação, educação, habilidades sociais e entre outras). Logo, o profissional que está acompanhando esse autista deve observar e testar qual o melhor se adequa a ele, ou seja, quais as necessidades, quais os avanços e em qual momento da terapia (clínica ou doméstica) deve ser usado.

O “ABC Autismo” foi escolhido por ser uma Tecnologia Assistiva testada por muitos indivíduos, por atender todos os critérios do desenho universal, como: identificação de objetos e cores; aquisição da linguagem em relação as sílabas, vogais e contribuindo na formação de palavras e essa é essencial para formação de frases e por existir outros trabalhos de referencial bibliográfico sobre essa plataforma (Aragão, M.; Batista, J.; Costa, L). O uso de ferramentas como essa para pessoas autistas é um diferencial em suas terapias e atividades pedagógicas, pois

muito podem resultar em benefícios e estimulação na aprendizagem deles.

Importante salientar também todos os profissionais (das áreas da saúde e da área da educação) precisam manter-se atualizados sobre os tipos, os modelos e os lançamentos de produtos terapêuticos e pedagógicos que podem ser “parceiros” no momento do atendimento individualizado de seu paciente/de seu aluno. Logo, os resultados das terapias serão muito positivos para todos os envolvidos.

Por fim, o Desenho Universal tem como função orientar como as tecnologias e os locais podem ser padronizados para atender a necessidades de todas as pessoas típicas e atípicas, pois assim resultara em um ambiente inclusivo e proporcionando autonomia a todos os indivíduos e principalmente as pessoas com deficiência. Logo, a inclusão social inicia do momento que eu ofereço um local (equipamentos e área) que facilite o uso compartilhado de todas as pessoas e também profissionais capacitados continuamente para atender as situações diversas do cotidiano.

## **CONCLUSÕES**

Através da análise feita do “ABC Autismo” fica claro o foco em auxiliar crianças e jovens no processo de alfabetização.

Para execução da pesquisa foi fundamental conhecer e entender os princípios do Desenho Universal, testar o aplicativo para melhor entender sua

proposta pedagógica, haja vista a internet oferecer uma infinidade de materiais pedagógicos para as mais variadas síndromes ou comorbidade. Entretanto, esse aplicativo possui diferencial de usabilidade, de acessibilidade, de interatividade e tudo isso proporciona uma maior apreciação e uso do indivíduo neuroatípico, visto que todas essas características proporcionam uma aceitabilidade da pessoa autista, pois parece um simples jogo, mas que possui um conjunto de técnicas pedagógicas e interativas.

Este estudo não esgota as possibilidades de pesquisa o DUA e o “ABC Autismo, mas certamente contribui para agregar conhecimento e fazer reflexões sobre uso de ferramentas similares e também para produção novos *softwares* sobre a mesma perspectiva de inclusão e acessibilidade.

## REFERÊNCIAS

**ABC Autismo:** o app auxilia na alfabetização de crianças com transtorno de desenvolvimento. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/viver/especial-criancas/2466-abc-autismo-aplicativo>. Acesso em: dia 01 de novembro de 2019

**Aplicativo educacional ABC Autismo tem quase 40 mil downloads.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2015-11/aplicativo-educacional-abc-autismo-tem-quase-40-mil-downloads>. Acesso dia 01 de novembro de 2019

ARAGÃO, M.; BATISTA, J.; COSTA, L.; **O Uso de Aplicativos para Auxiliar no Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista.**

CHIARI, B. M; PERISSINOTO, J; TAMANAHA, A. C.  
**Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. Desenho Universal: Um Conceito para Todos**

**O que é desenho universal e sua relação com a acessibilidade.** Disponível em: <https://talentoincluir.com.br/inclusao-no-mundo/o-que-e-desenho-universal-e-sua-relacao-com-a-acessibilidade/>. Acesso dia 01 de novembro de 2019

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** [recurso eletrônico]. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013

SKINNER, F. B. **Sobre o Behaviorismo**-São Paulo, 1974.

TREVISAM, Elisaide; DICHER, Marilu. **A Jornada Histórica Da Pessoa Com Deficiência: Inclusão Como Exercício Do Direito À Dignidade Da Pessoa Humana**

## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UM OLHAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Jemima Ribeiro Dantas Guimarães*  
[mimapedagoga2017@gmail.com](mailto:mimapedagoga2017@gmail.com)

Faculdade São Luís de França

### RESUMO

O estudo objetiva realizar uma reflexão acerca da importância da Educação Inclusiva e do desenvolvimento das competências socioemocionais no atual momento epidêmico. A metodologia qualitativa bibliográfica, surgiu a partir das angústias do novo contexto atual, cercado de desafios conflitantes na sociedade e no âmbito educacional. Diante desses desafios é importante pensar que a sala de aula é um espaço para todos os alunos, sem exceções, inclusive especiais. Abordaremos sobre uma educação inclusiva que se trabalha as competências socioemocionais, estas baseadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que norteia a educação em 2020 e traz a obrigatoriedade de se trabalhar as competências socioemocionais no currículo escolar.

**Palavras-chave:** Educação. Competências Socioemocionais. Pandemia de COVID-19.

## INTRODUÇÃO

Segundo dados da Unesco, 1,5 bilhão de alunos tiveram as aulas suspensas ou reestruturadas em todo o mundo. O ensino passou a ocorrer em ambientes virtuais com o objetivo de manter a continuidade do ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, nem todos os alunos tiveram condições favoráveis para acessar as aulas virtuais, pois a exclusão digital, e as diferenças sociais são uma realidade no nosso país.

Frente a este novo cenário, medos, incertezas e angústias não somente relacionados à aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também aos impactos que esse isolamento social desenvolveu, causando danos inclusive na saúde emocional dos envolvidos. Educar exige um repensar contínuo do processo pedagógico, sobretudo no momento atual. É necessário rever às práticas educativas, considerando as reais necessidades dos alunos, não somente acadêmicas mais emocionais, é preciso enxergar as diferenças e praticar a inclusão.

Pretto (2016) afirma que o processo de ensino-aprendizagem deve ser baseado no diálogo, promovendo a comunicação, pois só a partir dela é possível humanizar e integrar; através da educação, valorizando o sujeito em todos os seus potenciais, dando a ele um lugar de fala. A inclusão rompe com os paradigmas e padrões que gera exclusões e indiferenças dentro da própria escola, questiona perfis moldados e identidades hierarquizadas. A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação

Especial, pois na concepção inclusiva todos fazem parte do mesmo processo, independentemente de qualquer condição.

É necessário que nas aulas *online*, em tempo real, possua a presença de um intérprete de libras, é preciso ressignificação nesses espaços de concepção de ensino-aprendizagem, levando em consideração cada dificuldade ou limitação dos alunos; focado no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos mesmos. Não há Inclusão sem suporte pedagógico, acessibilidade e interação às práticas devem ser repensadas, se torna necessário também incluir na Educação Inclusiva o desenvolvimento das competências socioemocionais, pensando em atender as demandas de uma formação integral e que contemple as potencialidades emocionais dos alunos.

O objetivo desse trabalho é refletir sobre a importância da Educação Inclusiva no contexto atual pandêmico, e a atuação das competências socioemocionais, sobretudo em um novo ambiente do século XXI atual pós-epidêmico. De forma contextualizada este estudo se justifica em trazer reflexões sobre a importância da Educação Inclusiva no âmbito educacional, onde se faz emergente uma educação baseada na formação da coletividade, empatia e responsabilidade compartilhada, faz-se assim, necessário refletir a amplitude que esta temática possui.

## **METODOLOGIA**

A partir de uma pesquisa bibliográfica, o presente trabalho buscou através da leitura de publicações científicas e relacionar as mesmas ao contexto que se constitui a partir de reflexões sobre a importância da Educação Inclusiva e o desenvolvimento das competências socioemocionais, sobretudo nesse momento epidêmico, que influencia diretamente a Educação. Empregou-se a pesquisa qualitativa, pois ela busca compreender por meio de uma apreciação subjetiva de dados, e lida com interpretações das realidades sociais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O sistema educacional, a escola, os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que alcancem os objetivos específicos de ensino, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo, se atualizar no desenvolvimento de novos conceitos inclusive nas práxis.

As competências socioemocionais é uma aliada ao desenvolvimento das emoções e ao equilíbrio dos mesmos, ela auxilia em uma melhor convivência entre os alunos, professores e todos que cercam o ambiente educativo, possibilita o estímulo das capacidades de interação e desenvolvimento e das habilidades emocionais e sociais, evita o isolamento, aprendem com



as diferenças, fornece contatos sociais e favorece o desenvolvimento das crianças em sua forma integral.

As competências socioemocionais trazem um olhar diferenciado, focado na educação das emoções. A pandemia contemporânea da COVID-19 expõe a necessidade de se desenvolver políticas públicas de educação que busquem ações voltadas ao respeito à diferença e inclusão dos alunos que neste momento estão privados do direito à Educação. Todos os envolvidos no processo educacional devem unir forças no sentido de pensar e de refletir estratégias adaptáveis a cada realidade, para que os impactos dessa crise sejam pelo menos atenuados.

## **CONCLUSÕES**

Conclui-se que Educação Inclusiva focada no desenvolvimento das competências socioemocionais fazem a diferença em resultados positivos nos objetivos de uma educação pautada no desenvolvimento integral dos seus alunos. É preciso superar um dos grandes problemas da educação brasileira: a exclusão e tornar as escolas capazes de responder aos desafios que se apresentam sobretudo nesse momento atual epidêmico.

## REFERÊNCIAS

BNCC, **Base Nacional Comum Curricular.**

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 28 de nov. 2020.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA Cleonice Alves.

**Competências social, Inclusão Escolar e Autismo:**

Um Estudo de Caso Comparativo. 2012. Disponível em:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647/35501>>. Acesso em 28 de nov. 2020

COSTA, Cristiana Marinho da. **Diálogo Acerca Das**

**Competências Socioemocionais e Suas Interfaces**

**Com a BNCC e a Formação Docente.** 2020. Disponível

em: <<https://revista.coloquioeducon.com/index.php/revista/article/view/522>>. Acesso em 28 de nov. 2020.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação:

conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

FILHO, A.L.F; ANTUNES, C.F; COUTO, M.A.C.

Alguns Apontamentos para uma Crítica da Educação a Distância (EAD) na Educação Brasileira em Tempos de Pandemia. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 16-31, maio 2020.

FREITAS, Atalija Holanda de; SOUZA, Francisca Leila Andrade de; COSTA, Francisco Maycon Passos. Flavio Luiz; ZITKOSKI, Jaime José. **A Interface entre as Competências Socioemocionais da BNCC 2018 e Educação Permeada pela Teoria Humanista.**

Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_E\\_V127\\_MD1\\_SA18\\_ID2463\\_26092019232017.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_E_V127_MD1_SA18_ID2463_26092019232017.pdf)>. Acesso em 28 de nov. 2020.

MAGALHÃES, Tâmara França de Almeida. **A Escolarização do Estudante Com Deficiência em Tempos de Pandemia da Covid-19: Tecendo Algumas Possibilidades.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf>>. Acesso em 28 de nov.2020.

PINOLA, Andréa Regina Rosin; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira del. **Ensinando Habilidades Sociais Educativas para Professores no Contexto da Inclusão Escolar.** 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430/pdf>>. Acesso em 28 de nov. 2020.

PRETTO, Flavio Luiz; ZITKOSKI, Jaime José. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 29, p. 47-65, 2016.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **A Exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia**: Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. 2020. Disponível em: <<http://publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349>>. Acesso em 28 de nov. 2020

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Tereza Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: A Escola Comum Inclusiva. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>>. Acesso em 28 de nov. 2020.

UNESCO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>> Acesso em 28 de nov. 2020.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE LIBRAS NA UFPE NA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO

*José Arnor de Lima Júnior*  
[arnorjr\\_brasil30rn@hotmail.com](mailto:arnorjr_brasil30rn@hotmail.com)

Universidade Federal de Pernambuco

*Adriana Moreira de Souza Corrêa*  
[adriana.korrea@gmail.com](mailto:adriana.korrea@gmail.com)

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

O objetivo desse trabalho é apresentar a experiência de um professor surdo da Universidade Federal de Pernambuco na avaliação de estudantes da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais utilizando-se de mídias digitais. O trabalho fundamenta-se em um relato de experiência com dados analisados em uma perspectiva qualitativa. Como resultados, identificamos a pluralidade de instrumentos de avaliação, realizados de forma individual e coletiva, em situações síncronas e assíncronas. Concluímos que esses modos diferenciados de avaliar permitem ao docente compreender as dúvidas e identificar os aprendizados dos alunos e a redefinir, quando necessário, o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Libras. Mídias Digitais.

## INTRODUÇÃO

Em função da pandemia gerada pela disseminação do coronavírus, uma doença de alta transmissibilidade e que provoca taxas elevadas de mortalidade, o Ministério da Educação, em março de 2020, implementou o Ensino Remoto (BRASIL, 2020) que se refere à uma abordagem construída por educadores que trabalhavam no ensino presencial e que, nesse contexto de pandemia, agregaram mídias digitais para a realização das atividades.

Diante disso, o trabalho objetiva apresentar as estratégias e instrumentos usados por um professor surdo na avaliação da aprendizagem de estudantes ouvintes matriculados na disciplina de *Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais - Libras*, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Trata-se, portanto, de um Relato de Experiência analisado à luz da Avaliação mediadora (HOFFMANN, 2013, 2018).

Em face do exposto, buscamos analisar e socializar as escolhas didáticas do docente de modo a refletir sobre possibilidades de implementação e modificação da prática em função do ensino remoto vivenciado pelas instituições de ensino em 2020.

## METODOLOGIA

O estudo em tela configura-se em um Relato de Experiência (DALTRO; FARIA, 2019), um texto predominante descritivo, de abordagem qualitativa. Os dados são coletados do plano de curso e registro de

aulas de um professor surdo que ministra a disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais - Libras, na UFPE, no semestre emergencial 2020.3. Para a análise, nos pautamos nos fundamentos na perspectiva da Avaliação Mediadora, apresentada por Hoffmann (2013, 2018).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na avaliação é relevante considerar o objetivo a ser alcançado, o contexto em que ocorre e os instrumentos utilizados para avaliar. Assim, para a composição da nota, o referido docente organizou a avaliação em duas unidades. Na primeira, elencou três atividades: Apresentação de seminário (50% da nota), produção de um relatório sobre seminário (20% da nota) e participação no debate sobre a análise do filme (30% da nota) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2020).

Essas atividades foram realizadas na língua materna dos estudantes, a Língua Portuguesa e contaram o Tradutor Intérprete da Libras para mediar a comunicação entre os estudantes e o professor surdo. Para isso, foram selecionado o *Google Meet* para a realização das atividades síncronas (seminário e debate) e o *Gmail*, para o envio do relatório que é uma atividade assíncrona, ambas desenvolvidas na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

A segunda nota avaliou os conhecimentos semânticos e gramaticais da Libras, utilizando o aplicativo Zoom (pela qualidade na visualização da imagem). O docente apresentou frases em Língua Portuguesa que deveriam ser traduzidas pela Libras pelos estudantes. Os critérios de avaliação foram: a produção do sinal, a organização da sentença respeitando a ordem gramatical da Libras e o uso das expressões faciais correspondentes.

As atividades proporcionaram construção coletiva do conhecimento: o debate permitiu a interação de argumentos e construção coletiva de conhecimentos, pautada na perspectiva dialógica e interativa, conforme orienta Hoffmann (2013, 2018). O seminário desenvolveu a oralidade, o relatório a escrita e a avaliação sinalizada estimulou a produção em Libras.

A avaliação individual, de Libras, possibilitou que o professor pudesse desenvolver a sua sinalização de maneira pausada, buscando entender a sinalização e apontando outras orientações para o estudante interagir em Libras.

Notamos que a avaliação se realiza no dia a dia e, as datas de exames descritas no plano de curso são complementares à análise do processo de consolidação da aprendizagem. Desse modo, ocorrem em uma perspectiva mediadora, que busca entender as respostas dos alunos e redefinir os caminhos da aprendizagem (HOFFMANN, 2013).

O docente utiliza diferentes línguas, linguagens, aplicativos e atividades com vista a identificar o progresso dos alunos.



## CONCLUSÕES

Analisamos que o educador utiliza-se da língua materna do estudante e da Libras para propiciar o aprendizado da Libras e sobre a Libras, procedendo o ensino e a avaliação com aplicativos e de instrumentos diversos.

Notamos que as atividades propostas visam a construção do conhecimento e complementam outras observações e intervenções que o professor realiza durante o ensino, sendo a avaliação mais um momento que propicia a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 24 out. 2020.

DALTRO, Mônica R.; FARIA, Anna A de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr., 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 43a. ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34a. ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
Disciplina: PO494 - **Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. 2020. Disponível em: <https://siga.ufpe.br/ufpe/logado.jsf>. Acesso em: 31 out. 2020.

## ATENDIMENTO REMOTO AOS USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NO CONTEXTO DA WEB DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DA UFMA

*Joseana Costa Lemos*

[jc.lemos@ufma.br](mailto:jc.lemos@ufma.br)

*Thelma Helena Costa Chahini*

[thelmachahini@hotmail.com](mailto:thelmachahini@hotmail.com)

Universidade Federal do Maranhão

### RESUMO

Em um contexto marcado pelo distanciamento social obrigatório como medida de enfrentamento da *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19), a biblioteca da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) teve que intensificar a oferta dos seus serviços na modalidade remota. Desse modo, analisou-se como esses serviços são disseminados pelo site para os usuários com deficiência sensorial. Para isso, efetuou-se análise documental, avaliação do site da biblioteca pela organização “Movimento web para todos” e observação direta dos serviços disponibilizados pela web da biblioteca. Os achados da pesquisa constataram falhas de acessibilidade informacional e comunicacional para os usuários com deficiência sensorial, como, por exemplo, inexistência de audiodescrição para usuários cegos; a interpretação em Libras pelo avatar não contempla as necessidades informacionais do usuário surdo. Diante dos fatos infere-se que a biblioteca universitária

da UFMA precisa articular melhorias condizentes às normativas de acessibilidade comunicacionais, visando à democratização da informação, autonomia e promoção da inclusão social e educacional às pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** Web. Biblioteca universitária.  
Acessibilidade

## INTRODUÇÃO

Diante do cenário mundial de pandemia, causada pela *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19), a Biblioteca Universitária da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) iniciou remotamente, a partir do dia vinte e três de março do ano corrente, os atendimentos a seus usuários.

Nesse contexto, dentre os atendimentos disponibilizados aos usuários, não se encontram contemplados os usuários com deficiência sensorial. Sendo assim, o interesse por esta temática ocorre com vistas a contribuir com o processo de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência e dar visibilidade aos direitos dos referidos usuários à **acessibilidade informacional e comunicacional**, conforme previsto pelo art. 2º da Lei 10.098/2000 (BRASIL, 2000).

Diante desse panorama, questionou-se se o atendimento remoto da Biblioteca Universitária da UFMA via web é acessível aos usuários com deficiência sensorial. Portanto, visando responder ao problema levantado, o objetivo primário deste estudo foi analisar se o atendimento remoto da Biblioteca Universitária da UFMA pela web é acessível aos usuários com deficiência sensorial.

## METODOLOGIA

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, documental, com avaliação do site da biblioteca pela organização “Movimento web para todos” e observação direta dos serviços disponibilizados pela web da biblioteca. A solicitação da avaliação do site da biblioteca foi através do e-mail [contato@mwpt.com.br](mailto:contato@mwpt.com.br). A Diretoria de Acessibilidade (DACES) da referida universidade, informou que há um quantitativo de 106 discentes com deficiência sensorial na UFMA, sendo 77 com deficiência visual e 29 com deficiência auditiva. Assim que se obteve o resultado da avaliação do site da biblioteca, analisaram-se as barreiras comunicacionais (ausência de audiodescrição e falhas informacionais em Libras) dos serviços da biblioteca universitária disponibilizados pela web.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A web por meio de seus portais virtuais é hoje uma das ferramentas mais utilizadas pelas instituições para a disponibilização das informações e, no cenário atual de distanciamento físico, a utilização de plataformas digitais torna-se um meio estratégico importante para a continuidade de seus serviços. Para poder manter sua missão, as bibliotecas intensificaram a oferta dos seus serviços e produtos por meio digitais.

Diante do exposto, contextualiza-se o atendimento remoto e o acesso às informações pelos os usuários com deficiência sensorial, disponibilizadas pela web da biblioteca universitária da UFMA.

Nessa perspectiva, solicitou-se uma avaliação do site da UFMA e da biblioteca pela organização **Web Para Todos** com o intuito de verificar os pontos que precisam ser melhorados e, conseqüentemente, sanar as barreiras de acesso aos referidos usuários. A organização identificou inexistência de descrição de imagens e falhas nas informações em Libras na web da biblioteca (SÁ 2020).

As barreiras comunicacionais são os principais fatores que contribuem para que o site da Biblioteca não esteja condizente com o Art. 63. da Lei Brasileira de Inclusão, no qual rege a obrigatoriedade de acessibilidade nos sítios da internet (BRASIL, 2015).

Sem a audiodescrição os usuários com deficiência visual e com outras deficiências não conseguem fazer uma pesquisa eficiente nos acervos digitais da biblioteca. De acordo com Motta e Romeu Filho (2010, p. 36), define-se audiodescrição como: “[...] uma atividade de mediação linguística que transforma o visual em verbal”.

As informações ofertadas pelo site da biblioteca da UFMA precisam ser direcionadas para todo o público que faz parte do contexto universitário, no caso específico, os usuários com deficiência visual, pois, devido à falta de audiodescrição das imagens, não têm oportunidade de acesso.

No que concerne aos usuários com surdez, estes ainda encontram barreiras para realizar pesquisas pelo site da biblioteca, no caso específico: lentidão para abrir o programa VLibras; sinais que não representam a regionalidade maranhense e tradução em datilologias de muitas palavras para as quais já existem os sinais.

O momento atual, desafia os bibliotecários a pensarem em práticas que desmistificam a invisibilidade do usuário com deficiência, visto que o acesso à informação proporciona aos referidos usuários saírem de um outro tipo de isolamento ocasionado pelo preconceito e discriminação. Conforme Santos (2020), as limitações que a sociedade impõe às pessoas com deficiência fazem com que elas se sintam em quarentena permanentemente, isto é, em distanciamento social. Assim, a biblioteca universitária, ao disponibilizar seus serviços por site acessível, em muito beneficia as pessoas com deficiência, pois de acordo com os estudos de Chahini (2020), não adianta informação sem acessibilidade.

## CONCLUSÕES

Diante do lema “A universidade que a gente quer”, a biblioteca da UFMA possui relevante função no apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de seus acervos e serviços. Portanto, a acessibilidade plena tem que estar incluída nessa perspectiva do querer e, sobretudo, do fazer, visando à eliminação de barreiras em relação ao acesso informacional de estudantes com deficiência no ensino superior.

É primordial que a biblioteca da UFMA promova políticas de acessibilidade à informação e comunicação, através de serviços e produtos que contemplem as especificidades e necessidades informacionais de seus usuários. Sendo assim, as tecnologias digitais e assistivas promovem a autonomia dos usuários com deficiência nos espaços virtuais da biblioteca.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. As vulnerabilidades de pessoas com deficiência no contexto de pandemia da Covid-19. In: **International Journal of Development Research**. Vol. 10, Issue, 09, pp. 40019-40026, September, 2020. Disponível em: [www.journalijdr.com](http://www.journalijdr.com). Acesso em: 30-10-2020.



MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MOVIMENTO WEB PARA TODOS. **Os benefícios de um site acessível**. São Paulo; MWPT, 2017. Disponível em: <https://mwpt.com.br/acesibilidade-digital/beneficios/>. Acesso em: 26 maio 2020.

SÁ, Gabriela. **Avaliação do site**. Mensagem recebida por <[jc.lemos@ufma.br](mailto:jc.lemos@ufma.br)> em 23 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Diretoria de Biblioteca. **Educação, trabalho, dedicação, mérito, reconhecimento, conquista**. São Luís, 10 jul. 2020b. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUnidade/dib/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56599>. Acesso em: 29 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Diretoria de Biblioteca. **Fontes de informação**. São Luís, mar. 2020c. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/6UQYqSGneagK3er.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

## A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

*Joseane de Lima Martins*

[joseane.martins@ufac.br](mailto:joseane.martins@ufac.br)

*Ademárcia Lopes de Oliveira Costa*

[ademarcia.costa@ufac.br](mailto:ademarcia.costa@ufac.br)

*Nina Rosa Silva de Araújo*

[nina.rosa@ufac.br](mailto:nina.rosa@ufac.br)

*Nayra Suelen de Oliveira Martins*

[nufac2012@gmail.com](mailto:nufac2012@gmail.com)

Universidade Federal do Acre

*Robéria Vieira Barreto Gomes*

[aee.roberia@gmail.com](mailto:aee.roberia@gmail.com)

Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

O contexto da legislação vigente e as políticas educacionais inclusivas no cenário brasileiro tem contribuído de forma irrefutável para a crescente transformação no acesso do público alvo da Educação Especial no Ensino Superior, no entanto, só a salvaguarda legal não é garantia de respeito e de acolhimento para permanência e conclusão acadêmica dessas pessoas. Neste contexto, se insere o presente estudo, cujo objetivo é analisar alguns marcos políticos que possibilitaram o processo de entrada e permanência das pessoas

com deficiência no Ensino Superior. A Metodologia empregada se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, fez-se uso de autores de documentos como portaria do MEC nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003, o Programa Incluir (BRASIL, 2003), Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010) e a a lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016). Os resultados evidenciam que as ações afirmativas para o acesso, acolhimento, permanência e conclusão no Ensino Superior vem evoluindo gradativamente nas últimas décadas. No que tange à universidade Federal do Acre, as matrículas são reflexos recorrentes das políticas dos últimos 20 anos que garantiram, dentre outras providências, a implantação dos Núcleos de Acessibilidade.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino Superior.

## INTRODUÇÃO

Embora já existissem documentos nacionais e internacionais, propondo a “educação para todos”, é apenas com a portaria do MEC nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003, que a universidade vai se embasar para garantir o apoio adequado aos alunos com deficiência, em decorrência principalmente de seu teor avaliativo e condicionante dos credenciamentos dos cursos oferecidos pelas universidades. (BEZERRA e MARTINS, 2013, p. 8).

Nesse contexto se insere o presente estudo com o seguinte problema: quais marcos políticos possibilitaram o processo de entrada e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior? Para o desenvolvimento do estudo traçamos como objetivo geral analisar alguns marcos políticos que possibilitaram o processo de entrada e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

A discussão da temática supracitada torna-se relevante por possibilitar, por meio de um estudo bibliográfico, uma reflexão sobre a inclusão do público alvo da Educação Especial no ensino superior, sobretudo aquela voltada a realidade da Universidade Federal do Acre.

## **METODOLOGIA**

Este estudo se configura com uma abordagem qualitativa, descritiva, com o uso da pesquisa documental. Para Minayo (2004) a pesquisa documental recorre a diversas e variadas sem tratamento analítico como: tabela, estatística, jornais, revistas.

Nesse entendimento, fizemos uso de documentos como a Portaria do MEC nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003, o Programa Incluir (BRASIL, 2003), o Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010) e a lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2008, através do Programa Incluir do Ministério da Educação, surge a oportunidade de criação dos Núcleos de Acessibilidade, na qual a Universidade Federal do Acre/UFAC foi contemplada e contou na época com uma verba para aquisição dos primeiros materiais e mobiliários adaptados, resultando na criação do Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI que tem como objetivo executar as políticas e diretrizes de inclusão e de acessibilidade no âmbito da universidade.

Com o estabelecimento do Decreto nº 7.234/2010, que dispõem sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil- Pnaes, foi possível garantir para esse público orçamento para pagamentos de bolsas de monitoria, tutoria e auxílios para aquisição de equipamentos didáticos pedagógicos que possibilitassem um bom desempenho acadêmico.

No ano de 2016, a lei nº 13.409/2016 já alterava a Lei de Cotas nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e garantir

que as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação (BRASIL, 2016, Art. 1º).

No ano de 2019 a Ufac/Campus rio Branco contou com 273 alunos matriculados: Deficiência Física – 120 alunos (09 cadeirantes); Deficiência Visual – 62 (06 cegos); Deficiência Auditiva – 26 (08 surdos); Deficiência Intelectual – 07 alunos; Deficiência Múltipla – 07 alunos; Altas habilidades/Superdotação –14 alunos; Transtorno Global do Desenvolvimento – 07; Outros – 30 alunos. No campus de Cruzeiro do Sul: Deficiência Física – 21 (2 cadeirantes); Deficiência Visual – 11; Deficiência Auditiva – 10 (8 surdos); Deficiência Intelectual – 7 alunos; Deficiência Múltipla – 1 aluno. (NAI, 2019).

Assim, nota-se o número significativo de alunos beneficiados pelas políticas inclusivas voltadas para o ensino superior.

## **CONCLUSÕES**

As ações afirmativas para o acesso, acolhimento, permanência e conclusão no Ensino Superior vem evoluindo gradativamente nas últimas décadas. No que tange à universidade Federal do Acre, as matrículas são reflexos recorrentes das políticas dos últimos 20 anos que garantiram, dentre outras providências, a implantação dos Núcleos de Acessibilidade.

A inclusão vai muito além de efetivar a vaga no ensino superior, tem que ser ofertada a garantia de melhorias em todos os aspectos sejam pedagógicos, metodológicos ou estruturais condizentes a real capacidade que cada estudante apresenta na Universidade.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. L. E., MARTINS, J. L. Atendimento Educacional aos Alunos com Deficiência Visual na Ufac. **Revista Benjamin Constant**. Edição: 54, Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 13.409/2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para **dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico e superior das instituições federais de ensino**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm)>. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 7.234/2010, 19 de julho de 2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Federal nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Documento orientador. **Programa incluir-Acessibilidade na educação superior SECADI/SESu-2013**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 08 set. 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis. Vozes, 2004.

NAI, Núcleo de Apoio a Inclusão. **Quadro de alunos incluídos em 2019**. Universidade Federal do Acre/UFAC, 2019.

## ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Josenilde Oliveira Pereira*

[oliver\\_josy@yahoo.com.br](mailto:oliver_josy@yahoo.com.br)

*Thelma Helena Costa Chahini*

[thelmachahini@hotmail.com](mailto:thelmachahini@hotmail.com)

Universidade Federal do Maranhão

*Helenilde Oliveira Pereira de Caldas*

[helenilde\\_oliver@hotmail.com](mailto:helenilde_oliver@hotmail.com)

Universidade CEUMA

### RESUMO

Este estudo tem por objetivo primário identificar as estratégias construídas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para a inclusão de pessoas com deficiência em face das medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia do novo coronavírus. Como metodologia, utilizamos o tipo de pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa, além de pesquisa bibliográfica e documental. Com este estudo foi possível analisar um conjunto de práticas e documentos institucionais que revelaram a preocupação da UFMA em promover condições de aprendizagem aos estudantes com deficiência diante do ensino remoto. Os achados da pesquisa revelaram que várias estratégias foram



desenvolvidas para que os referidos estudantes pudessem participar do processo de ensino remoto emergencial, mas a efetividade dessas ações só poderão ser avaliadas após um determinado tempo de operacionalização.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Ensino Remoto. Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

A crise sanitária global advinda com o novo coronavírus afetou o estilo de vida de toda a humanidade, pois pela preservação da vida a orientação de entidades nacionais e internacionais de saúde é o distanciamento social e no campo da educação, o ensino remoto (que não é sinônimo de educação a distância) tem sido a alternativa emergencial mais viável no momento.

Neste contexto, situamos os estudantes com deficiência das universidades públicas, destacadamente a Federal do Maranhão, que além das adequações já disseminadas, foi convocada a repensar suas práticas e tentar construir, de maneira coletiva e junto com os estudantes, estratégias para prosseguir com o processo de inclusão.

Diante desses aspectos, este trabalho tem como questão norteadora as estratégias inclusivas que a UFMA tem promovido para assegurar a plena participação dos estudantes com deficiência no contexto de ensino remoto emergencial.

Refletir sobre essa problemática se constitui necessidade por diversos aspectos, dentre eles: o histórico de exclusão de pessoas com deficiência na sociedade; as barreiras que dificultam a inclusão na educação superior, tais como apontam as pesquisas de Pereira e Chahini (2018); Ciantelli *et al* (2017) e outros; além da necessidade de compartilhar experiências que possam subsidiar a construção de políticas institucionais e práticas inclusivas no âmbito das universidades.

## **METODOLOGIA**

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, considerando as ações desenvolvidas pela UFMA no fomento, articulação e execução de estratégias para a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência na universidade no contexto do ensino remoto.

De acordo com Gil (2008) esse tipo de estudo é apropriado para os casos pouco explorados, bem como possibilita descrever o fenômeno pesquisado. Quanto aos instrumentos e técnicas, a pesquisa configura-se como bibliográfica e documental, considerando os principais instrumentos publicados pela UFMA em prol da inclusão no período da pandemia.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na perspectiva de assegurar a acessibilidade em tempos de ensino remoto emergencial, a Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UFMA e a instituição como um todo reuniu esforços para atender as especificidades dos estudantes com deficiência, e dentre as estratégias utilizadas, destacam-se:

Aplicação de questionário para identificação de *“demandas psicossociais com vista à acessibilidade educativa de estudantes com deficiência no contexto de pandemia Covid-19 no campus São Luís-MA”* promovida pela equipe multiprofissional da DACES.

No contexto, os estudos de Pereira, Pereira e Moura (2020) identificaram que 79% dos estudantes não apresentavam condição socioeconômica que lhes permitissem autonomia, sustentabilidade ou mesmo não depender de Programas Sociais, visto que, desses, 8% não recebiam qualquer tipo de renda; 16% recebiam menos de um salário mínimo; 31% recebiam apenas um salário e 24% recebiam até dois salários.

Lançamento de edital específico (PROAES nº 35/2020) com fluxo contínuo, direcionado exclusivamente para pessoas com deficiência durante todo o período de 2020.1 em caráter emergencial, na tentativa de sanar a lacuna referente à inclusão digital na modalidade plena (acesso a *tablet*).

A equipe multiprofissional da DACES teve o cuidado realizar o trabalho de escuta ativa de estudantes com deficiência e seus familiares, orientando-os quanto: aos direitos sociais, acesso ao auxílio emergencial, saúde

mental, esclarecimentos quanto às questões pedagógicas e do funcionamento da universidade durante a pandemia.

Os tradutores intérpretes de libras da DACES gravaram vídeos com orientações em libras quanto às medidas de enfrentamento ao novo coronavírus, envolvendo pessoas com surdez, cuidadores e seus familiares (UFMA, 2020).

Outra estratégia utilizada pela DACES durante esse período foram reuniões com a equipe, com os cursos, professores, estudantes e gestores quanto ao processo de inclusão de pessoas com deficiência durante a pandemia, orientando-os quanto às questões de acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal, instrumental, e outros.

Foi construído o documento “Orientações de Acessibilidade para o Ensino Remoto” pela DACES no intuito de auxiliar os professores nos contatos iniciais com os estudantes, formas de comunicação, necessidade de adequação de materiais pedagógicos para cegos e baixa visão, mediação de intérpretes de libras nos cursos que possuem estudantes surdos, acompanhamento psicológico e social.

Neste período ocorreu ainda aprovação de dois projetos de tutoria universitária, ambos com o objetivo de promover apoio para a garantia da permanência e diplomação, com êxito de aprendizagem, aos estudantes com deficiência na UFMA.

## CONCLUSÕES

Diante do exposto, percebe-se que a UFMA tem reunido esforços para dar continuidade ao processo de formação acadêmico/profissional mesmo em tempos da crise global do coronavirus. Apesar dos esforços, só poderemos avaliar a efetividade das estratégias utilizadas após algum tempo, mas uma certeza se mantém: é preciso assegurar o direito a aprender das pessoas com deficiência em todos os formatos, seja ele presencial ou remoto.

## REFERÊNCIAS

CIENTELLI, Ana Paula Camillo *et al.* Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto p. 303-311. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de acessibilidade**: expressão das políticas nacionais para a educação superior. São Paulo: Appris, 2018.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; Pereira, Erica Reis; MOURA, Joayth Aline. **Demandas psicossociais com vista à acessibilidade educativa de estudantes com deficiência no contexto de pandemia Covid-19 no campus São Luís-MA**. São Luís: UFMA, p.54, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.

**UFMA no combate à Covid-19**. Disponível em:

<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56066>. Acesso em: 17 nov. 2020

\_\_\_\_\_. **Diretoria de Acessibilidade reitera as informações no enfrentamento ao novo coronavírus**.

Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56288>. Acesso em: 17 nov. 2020

\_\_\_\_\_. **Edital PROAES Nº 35/2020**. Edital de fluxo contínuo auxílio inclusão digital – modalidade plena (empréstimo de *tablet*) - em caráter emergencial 2020.1 – pessoa com deficiência (PCD). São Luís, 2020.

## AUDIODESCRIÇÃO AO VIVO: A ACESSIBILIDADE DE EVENTOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DA UFRN

*Katyscia Maria da Silva*

[katyusciam@gmail.com](mailto:katyusciam@gmail.com)

*Jefferson Fernandes Alves*

[jfa\\_alves@msn.com](mailto:jfa_alves@msn.com)

*Ana Livia de Jesus Oliveira e Melo*

[aninhaliveti@gmail.com](mailto:aninhaliveti@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

O projeto de extensão “Audiodescrição ao vivo: a acessibilidade de eventos acadêmicos no contexto da UFRN” objetiva implementar um serviço de audiodescrição de eventos acadêmicos por meio da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) no contexto da UFRN, com suporte técnico-científico e estrutural do Centro de Educação desta universidade, em diálogo com o Plano de Cultura da UFRN. Orientando-nos pelos pressupostos da pesquisa-intervenção, parte-se da oferta de um curso de formação, em audiodescrição, com ênfase na modalidade ao vivo e destinado a professores, servidores e estudantes da UFRN, bem como a professores e produtores culturais da comunidade externa, na modalidade remota, tendo em vista o contexto de pandemia da COVID-19. Como resultados, além da

constituição do mencionado serviço de audiodescrição, espera-se a sistematização de procedimentos de acessibilidade no campo da audiodescrição, com vistas a subsidiar a comunidade universitária na formulação acessível dos eventos acadêmicos e, por conseguinte, na promoção da acessibilidade comunicacional, sobretudo às pessoas com deficiência visual.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Audiodescrição ao vivo. Eventos acadêmicos.

## INTRODUÇÃO

No que se refere à acessibilidade comunicacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) preceitua que as atividades educacionais e culturais devem ser acessíveis para garantir a plena participação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, para as pessoas com deficiência visual, indica a audiodescrição, a qual vem sendo agenciada no contexto educacional como recurso de tecnologia assistiva, constituindo-se uma das principais vias de acesso às imagens, especialmente para os estudantes com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, isso porque, no processo de tradução intersemiótica, conforme Alves (2013, p. 121), a palavra media “[...] a transformação de imagens visuais em imagens mentais”, o que possibilita a esses estudantes posicionarem-se de forma “ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2016), isto é, constroem sentidos



sobre o enunciado, assegurando-lhes, assim, igualdade de condições em relação àqueles que enxergam.

Realçamos que, neste projeto, tomamos como base o conceito de audiodescrição de Alves (2012), que se fundamenta na concepção de linguagem de Bakhtin. Nessa abordagem teórica, no processo de comunicação discursiva, o outro exerce um papel ativamente responsivo (BAKHTIN, 2016), uma vez que todo enunciado, desde o início, é direcionado a um destinatário, real ou possível, de quem o falante espera uma resposta.

Recentemente, a UFRN instituiu a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas por meio da Resolução nº 026 (UFRN, 2019). Desse modo, considerando a necessidade de implementação dessa política no que se refere à acessibilidade comunicacional de seus eventos, tendo como referência o segmento de pessoas com deficiência visual, verifica-se a importância da constituição do serviço de audiodescrição de eventos acadêmicos, contemplando não apenas os científicos, mas também os artísticos e culturais, em articulação com o Plano de Cultura da UFRN.

Objetiva-se, assim, implementar um serviço de audiodescrição de eventos acadêmicos por meio da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) no contexto da UFRN com suporte técnico-científico e estrutural do Centro de Educação. No que concerne à audiodescrição de eventos acadêmicos, importa ressaltar que se realiza a chamada audiodescrição ao vivo.

## METODOLOGIA

Este estudo se alicerça nos pressupostos da pesquisa de base qualitativa (FREITAS, 2002) e, nesse contexto, optamos pela pesquisa-intervenção (JOBIM E SOUZA, 2011). Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos para a implementação do referido serviço estão organizados em duas etapas.

A primeira se configura na realização de um curso de formação em audiodescrição, com ênfase na modalidade ao vivo, o qual se orienta pela relação teoria/prática. Tal curso foi reestruturado em decorrência da pandemia da COVID-19 e vem ocorrendo na modalidade remota, sendo constituído por atividades síncronas e assíncronas desde outubro deste ano.

O referido curso, “Curso de Extensão: Audiodescrição ao Vivo”, tem carga horária de 50 horas/aula e contempla 50 participantes: professores, servidores e estudantes da UFRN, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e produtores culturais. Constituído por quatro módulos, os dois primeiros, já concluídos, enfatizaram os aspectos teóricos e o terceiro, em desenvolvimento, contempla a realização de exercícios de audiodescrição ao vivo durante o III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional e Tecnológica

A segunda etapa deste projeto de extensão constitui-se na implementação do serviço de audiodescrição de eventos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Assim, além da constituição do serviço de audiodescrição no contexto da UFRN, espera-se a sistematização de procedimentos de acessibilidade na área de audiodescrição no que concerne aos eventos acadêmicos que tenham participantes e/ou expositores com deficiência visual.

## **CONCLUSÕES**

Consideramos que a formação em audiodescrição se mostra indispensável à implementação do serviço de audiodescrição, tendo em vista que os participantes desdobrarão os saberes e as experiências construídas no curso.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. F. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In: VARELA, M. da C. B. *et al.* **Educação Inclusiva e Formação Continuada de Professores: diálogo entre teoria e prática**: Natal: EDUFRN, 2012. p. 87-103. v. 2.
- ALVES, J. F. Cegueira e imagem: quando as palavras tocam o (in)visível. In: HERNANDEZ, M. M. S. (org.). **Era uma vez uma história contada outra vez: memória, imaginação e criação**. Campinas: Librum, 2013. p. 116-125.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 30 nov. 2020.
- FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- JOBIM E SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, M.T. de A. (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011. p. 35-44 (Coleção Caminhos da pesquisa educacional).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução no 026/2019, de 11 de dezembro de 2019**. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal: CONSUNI, 2019

## A RELEVÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ASSISTIVAS NO CONTEXTO DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

*Larissa Verônica Moreira Ribeiro*

[larissabiblio2013@gmail.com](mailto:larissabiblio2013@gmail.com)

*Thelma Helena Costa Chahini*

[thelmachahini@hotmail.com](mailto:thelmachahini@hotmail.com)

Universidade Federal do Maranhão

### RESUMO

As tecnologias digitais e assistivas possuem grande relevância à inclusão social, educacional e profissional de pessoas com deficiência. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo descrever a relevância das tecnologias digitais e assistivas às pessoas com deficiência no contexto da biblioteca universitária. Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, em fontes secundárias, especificamente, em livros, artigos em periódicos e demais materiais de referência na área investigada. Os achados da pesquisa revelam que há várias tecnologias digitais e assistivas a serem disponibilizadas para a melhoria do atendimento aos usuários com deficiência, nas bibliotecas universitárias. Porém, mesmo com a legislação assegurando o direito à acessibilidade plena, muitas instituições de educação superior ainda se omitem nesse

quesito em suas variantes, deixando discentes com deficiência à margem do processo de aprendizagem, mediante o suporte da biblioteca universitária. No contexto, enfatiza-se que as bibliotecas universitárias precisam desenvolver suas atividades visando a promoção do acesso informacional e comunicacional, por meio das tecnologias digitais e assistivas, aos usuários com deficiência. Portanto, as tecnologias digitais e assistivas possuem muita relevância à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Acessibilidade. Inclusão.

## INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) permitem várias formas de socialização e construção da identidade coletiva e individual, refletindo em uma forma diversificada de educar, priorizando a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico (BRASIL, 2000). No mesmo sentido, Pelosi (*apud* VIEIRA; FARIAS, 2017, p. 19376) esclarece que:

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como a comunicação suplementar e/ ou alternativa, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio

para visão e audição; controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras, adaptações de postura sentada, mobilidade alternativa, próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa, escola e local de trabalho.

Ademais, o acesso às tecnologias digitais como ferramenta de amenizar a exclusão social impacta diretamente nas diversas modalidades de ensino, dentre elas a Educação Especial. Com isso, as tecnologias assistivas tendem a viabilizar a autonomia de pessoas com deficiência, isto é, tais tecnologias, com suas ferramentas e recursos, tem como finalidade principal promover a independência de uma pessoa com deficiência e/ou com necessidades específicas.

Nesse cenário, Cunha (2000) enfatiza que a biblioteca universitária deve analisar possibilidades, compreendendo que o maior desafio será atender necessidades de uma clientela cada vez mais dinâmica, isso porque novas realidades surgem no cotidiano como a educação à distância, ambientes virtuais, ciência aberta, repositórios institucionais e novas tecnologias, o que permite o surgimento de ofertas, gerando demanda de serviços e produtos a ela relacionados.

Diante do exposto, o objetivo primário deste estudo é descrever a relevância das tecnologias digitais e assistivas às pessoas com deficiência no contexto da biblioteca universitária.

## METODOLOGIA

Foi desenvolvida uma pesquisa do tipo bibliográfica com abordagem qualitativa na qual os dados foram coletados em fontes secundárias, especificamente em livros, artigos em periódicos e demais materiais de referência na área investigada, pois, de acordo com Hutchinson (2018), o referido tipo de pesquisa trabalha com informações e dados que já foram coletados por outras fontes e, na era digital, há grande oferta de fácil acesso, úteis para muitos assuntos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se reportar às tecnologias digitais às pessoas com deficiência visual ou cegueira, faz-se uso de recursos como leitores de texto que atuam transformando texto escrito em texto sonoro (*Jaws*, *Dosvox*, *NonVisual Desktop Access (NVDA)* e *Voice over*); digitalizadores e programas *Optical Character Recognition (OCR)* (Reconhecimento óptico de caracteres), que permitem acesso a informação por meio da digitalização de imagens e seu direcionamento a aplicativos de ampliadores de tela ou de leitores de tela e texto; *Be My Eyes*, que permite que pessoas cegas tenham assistência de voluntários, dentre outros.

Tesch (2015), ao discorrer sobre o âmbito educacional, enfatiza que estudante cego é aquele que necessita do Sistema Braille ou, ainda, de outros recursos



que o auxiliem no desenvolvimento das atividades acadêmicas. O aluno com baixa visão, por sua vez, é aquele que necessita de ampliação, contraste ou recursos ópticos (óculos com lente de aumento, lupas manuais, lupas de apoio, telulupas, circuito fechado de televisão etc.).

Dentre os recursos disponíveis para pessoas surdas, há amplificadores auriculares e implante coclear. No que se refere às tecnologias digitais, há o *Hand Talk* (aplicativo com função de traduzir em tempo real mensagens de texto e áudio em Libras); *Hearing Loop* (também conhecido como Aro Magnético; T-coil, ou Bobina magnética, pouco comum no Brasil, sendo utilizada para recepção auditiva em cinemas e teatros para compreensão da fala).

Sobre as funcionalidades das tecnologias digitais, temos aplicativos, tais como o Livox e o TelepatiX, que proporcionam comunicação alternativa e auxiliam pessoas que têm dificuldade com a fala; o Guiaderodas, acessibilidade que pesquisa lugares acessíveis para pessoas com mobilidade reduzida; o BioMob, que permite saber onde há rampas e banheiros adaptados, dentre outros.

Partindo do pressuposto de que recursos como as tecnologias digitais e assistivas podem ser utilizados para minimizar consequências oriundas das deficiências, a biblioteca universitária tem imensas possibilidades de adequação, de modo que esteja efetivamente estruturada para atender essas demandas.

## CONCLUSÕES

Faz-se necessário que as bibliotecas universitárias possuam as seguintes tecnologias: *audiobooks*; leitores de texto (*Jaws*, *NVDA*, *Dosvox*, *Voice over*); Sistema Braille; Programas OCR para digitalização de materiais impressos e documentos; ampliadores de tela (*Lupa*, *Magic*, *Zoomtext*, *Orca*). Além disso, são muito bem-vindas estratégias de sinalização do acervo e tecnologias como *HandTalk* (aplicativo de tradução Português-Libras) para auxílio na comunicação, dentre outros.

Diante dos fatos, infere-se que a biblioteca universitária, à medida que tem como missão contribuir com a formação dos discentes da instituição na qual está alocada, deve oferecer todo o suporte para que usuários com deficiência tenham informação acessível, isso inclui acervo, bibliotecários e colaboradores. Nesse contexto as tecnologias digitais e assistivas possuem muita relevância à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 22 jul. 2020.
- CUNHA, Murilo Bastos da. Construindo o futuro: a biblioteca universitária brasileira em 2010. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 71-89, jan./abr. 2000.
- HUTCHINSON, Olívia. Quatro dúvidas sobre pesquisa primária e secundária. In: MARKET RESEARCH *BLOG*. **Articles**. [S. l.], 6 fev. 2018. Disponível em: <https://blog.euromonitor.com/quatro-duvidas-sobre-pesquisa-primaria-secundaria/>. Acesso em: 26 jul. 2020.
- TESCH, Angela de Oliveira Antelo. **Formação de professores: tecnologia educacional para o aluno deficiente visual**. 2015. 1337 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23959/1/ulfpie051072\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23959/1/ulfpie051072_tm.pdf). Acesso em: 5 jul. 2020.
- VIEIRA, M. O.; FARIAS, D. S. Tecnologia assistiva e educação: a importância da formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais. In: Congresso Nacional de Educação, 13., Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 4., Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente, 6., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23794\\_12363.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23794_12363.pdf). Acesso em: 3 ago. 2020.

## AÇÕES E DESAFIOS EM TEMPO DE PANDEMIA: EM FOCO O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC

*Laura Ceretta Moreira*  
[laurac.moreira@gmail.com](mailto:laurac.moreira@gmail.com)

*Laiane da Silva Ferreira*  
[laiferreira12@gmail.com](mailto:laiferreira12@gmail.com)

Universidade Federal do Paraná

*Nayra Suelen de Oliveira Martins*  
[nufac2012@gmail.com](mailto:nufac2012@gmail.com)

*Joseane de Lima Martins*  
[joseanelimamartins@gmail.com](mailto:joseanelimamartins@gmail.com)

Universidade Federal do Acre

### RESUMO

No contexto da pandemia, COVID-19, a educação inclusiva na educação superior vive um cenário de incertezas e desafios, sobretudo, para garantir a acessibilidade aos estudantes com deficiência na oferta do Ensino Remoto Emergencial – ERE. Neste íterim, o objetivo deste estudo foi conhecer as ações e desafios enfrentados na inclusão dos estudantes com deficiência em 2020 pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

(NAI) da Universidade Federal do Acre - UFAC (sede Rio Branco). A pesquisa de cunho qualitativo utilizou a pesquisa documental, o mapeamento dos estudantes público alvo do NAI e a realização de entrevista uma semiestruturada, ao coordenador geral, para compreender este cenário. Os resultados evidenciaram que as ações afirmativas e de acolhimento foram fundamentais para a permanência desses estudantes na universidade e, que o aprimoramento dessas ações poderá atingir a totalidade de participação dos estudantes e, assim, minimizar o complexo quadro de exclusão que está população atravessa nacionalmente no cenário da pandemia.

**Palavras-chave:** Educação Superior inclusiva. Estudantes com deficiência.

## INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid 19 atingiu o mundo de forma abrupta afetando o modo de vida e a sobrevivência da humanidade. Dentre as implicações educacionais está a institucionalização do Ensino Remoto Emergencial- ERE. Após a promulgação da Portaria do MEC nº 345, de março de 2020, que estabelece a autorização, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, as universidades iniciaram a reorganização de suas práticas, bem como a efetivação de ações que garantissem o acesso a

todos os estudantes. Neste cenário os acadêmicos com deficiência necessitam para o acesso ao ERE terem suas condições de acessibilidade garantidas, o que denota a importância de se realizarem estudos sobre esta temática. Somado a isso, o tema possui importância direta à equipe de pesquisadoras, pois congregam o Grupo de Pesquisa: Educação Inclusiva/ Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano, que tem como um dos seus focos a inclusão na educação superior e três das autoras do estudo possuem experiências e/ou pesquisas em núcleos de acessibilidade na região norte do país.

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa é conhecer as ações e desafios enfrentados pelo NAI-Rio Branco, da UFAC para garantir a inclusão de estudantes com deficiência no contexto do período pandêmico.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa de cunho qualitativo, na tentativa de “responder a questões muito particulares” Minayo (2004, p.21), foi embasada pela pesquisa documental, onde destacamos a Portaria do MEC nº 345/20; a Resolução nº11/20 da UFAC; o mapeamento dos estudantes atendidos pelo NAI/Rio Branco e a realização de uma entrevista semiestruturada (*on-line*) com a coordenação geral do Núcleo em estudo, que concordou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, prontamente, colaborou com o estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2020 a UFAC, no contexto da COVID-19, tem oferecido o ensino remoto, legalmente por meio da Resolução nº 11, de 28 de agosto de 2020. Para isso, o NAI- Rio Branco fez um estudo sobre a situação dos estudantes com deficiência objetivando conhecer e implementar as ações durante a pandemia. Os aspectos levantados no instrumento foram: tipo de benefício; disciplina com acessibilidade; familiaridade com Plataformas Digitais; habilidades para acessar conteúdos digitais; vulnerabilidade de acesso à internet no Campi e/ ou na residência; acesso à internet móvel; e por fim, quais recursos/adaptações que o estudante precisará para acompanhar o ERE.

Os dados da entrevista apontam que a UFAC não contou com recursos do Programa Incluir para acessibilidade dos estudantes com deficiência e que, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, por meio do programa Auxílio Inclusão Digital, apoiou financeiramente os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para o acesso e a permanência, o que beneficiou os estudantes com deficiência.

No primeiro semestre de 2020, por meio do Edital Enem/Sisu 2020 a UFAC recebeu 157 ingressantes com deficiência, no campus de Rio Branco.

A tabela abaixo mostra o quantitativo de estudantes por deficiência e quantos adeririam ao ERE.

Tabela 1: Estudantes com deficiência que aderiram ao Ensino Remoto Emergencial/ UFAC-2020

<b>Quantitativo dos Discentes</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Adesão ao ERE</b>
89	Deficiência Física	42
8	Deficiência Intelectual	07
6	Deficiência Auditiva	06
25	Deficiência Visual	20
02	Deficiência Múltipla	00
27	Outras Necessidades Educacionais	17

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados - NAI/UFAC 2020

Observamos que com relação à adesão ao ERE, os estudantes com Deficiência Física aderiram 47,2%; àqueles que possuem Deficiência Intelectual foi de 87,5%. A adesão dos que apresentam Deficiência Auditiva foi de 100% e com Deficiência Visual 80%; porém dos dois estudantes com Deficiências Múltiplas nenhum matriculou-se no ERE, por fim, a adesão dos alunos com outras necessidades foi de 63%.

Segundo os dados da Coordenação, o NAI está atendendo aos percentuais de adesão ao ERE, observando-se as condições de acessibilidade dos estudantes e/ou das plataformas digitais onde ocorre as aulas, ao fato do ensino remoto ser facultativo ou pela priorização do ensino presencial.



## CONCLUSÕES

As políticas institucionais organizadas até o momento para garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência ao ERE, atingiu nas áreas da deficiência intelectual, auditiva e visual, quase sua totalidade, fato este, que se deve as das políticas internas instituídas. Sem esses esforços preliminares e de ajuda emergencial, dificilmente, estes contingentes de estudantes com deficiência poderiam lograr algum sucesso acadêmico. Sem dúvida é necessário compreender melhor o porquê da adesão menor, por parte dos estudantes com deficiência física. Os desafios da Instituição e do próprio NAI/ Rio Branco fazem parte de uma tarefa complexa, que necessita de contínuo acompanhamento e avaliação dada às condições tecnológicas e de acessibilidade digital dos estudantes; a existência de um corpo docente, que em sua maioria, não possuía experiência no modo remoto de ensinar e, principalmente, a precariedade nas condições das plataformas virtuais no que concerne a acessibilidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020.**

Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em 10 nov. 2020.

MINAYO, M. C.S. Pesquisa Social- teoria, método e criatividade. Petrópolis. Vozes, 2004.

UFAC. **Resolução 11**, de 28/09/2020 dispõe sobre a oferta de disciplinas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presenciais da Ufac, enquanto perdurar a suspensão das aulas presenciais estabelecida na Resolução. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-2020/resolucao-consu-no-11-de-28-de-agosto-de-2020.pdf>. Acesso em: 11 nov.2020.

## ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-MG

*Leôncio D'Assumpção*  
[leoncio.assumpcao@cefetmg.br](mailto:leoncio.assumpcao@cefetmg.br)

*Silvani dos Santos Valentim*  
[silvanisvalentim@gmail.com](mailto:silvanisvalentim@gmail.com)

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

### RESUMO

Esta pesquisa investiga dados de acesso de alunos com deficiência à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do CEFET-MG no período de 2015 a 2020, por meio da análise de dados numéricos de documentos e informações institucionais. Os resultados revelam que é baixo o índice de candidatura ante o número de vagas reservadas e que a maioria dos alunos com deficiência que ingressam não utilizam o sistema de cotas. Tais dados denunciam que as cotas, por si só, não têm garantido o acesso desses sujeitos à educação técnica, demandando, portanto, estudos que examinem os fatores socioculturais que impedem o ingresso.

**Palavras-chave:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Pessoas com deficiência. Política de cotas.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar dados de acesso de pessoas com deficiência (PcD) na educação profissional técnica de nível médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), por meio da análise de documentos e informações institucionais. Trata-se do mapeamento de ingresso, candidaturas, aprovações e matrículas.

Esta pesquisa trata da educação especial na perspectiva inclusiva. Cabe ressaltar que as pessoas com deficiência foram, ao longo da história, consideradas a partir de diferentes perspectivas e modelos, o religioso, o médico e o atual, sociocultural, que, para Pereira (2008), consiste em uma evolução na qual as limitações/restrições fundamentam-se no campo social, rompendo com a exclusividade médica, individual e física. No âmbito da educação, as pessoas com deficiência têm se sujeitado a modelos, ora às escolas ou classes especiais, ora ao atual cenário de 2020, em que os alunos com deficiência podem estudar nas escolas e salas comuns. Na educação profissional, as escolas que ofertam o ensino regular, de sua gênese até a década de 1990, impediram a entrada de pessoas com deficiência (SILVA, 2011). O cenário muda a partir da Constituição Federal de 1988, o fortalecimento dos movimentos pró-inclusão e as políticas de ações afirmativas. As escolas que ofertam a EPTNM são obrigadas a admitir alunos com deficiência e a reservar vagas. Agora que se tem uma política de ingresso, estariam resolvidos os problemas de exclusão? As pessoas com deficiência têm ocupado esses espaços escolares?

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa constitui-se em uma abordagem quali-quantitativa, por levantar e apurar dados numéricos e análises socioculturais acerca do objeto de estudo (FALCÃO; RÉGNIER, 2000). Os dados explorados foram extraídos de documentos e informações institucionais. Quanto a delimitação da pesquisa, elaboraram-se os seguintes critérios: candidatos do ensino técnico integrado de Belo Horizonte; candidaturas de 2015 a 2020; pessoas com deficiência, tendo em vista a Lei n. 13.146/2015. Para a construção desta pesquisa, seguiram-se os seguintes passos: levantamento dos editais de seleção e resultados; análise dos dados de vagas, inscrições e matrículas de alunos com deficiência cotistas e não cotistas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos na exploração documental que compreendeu os editais, resultados dos processos seletivos e dados fornecidos pela instituição. O CEFET-MG só começa a aplicar a reserva de cotas PcD em 2018, apresentando-se o índice de 22,62% (em atendimento à Portaria Normativa do Ministério da Educação, MEC, n. 1.117/2018), obtendo 22 candidatos e 4 aprovados. Já outros 3, no mesmo ano, ingressaram na ampla concorrência. Nos dois anos seguintes, tendo em vista uma revisão nos dados estatísticos, o MEC indicou um

novo percentual, muito inferior ao praticado em 2018. Contudo, o número de candidaturas mantém-se abaixo do número de vagas reservadas.

Tabela 1 – Ingresso de pessoas com deficiência no CEFET-MG

Ano	Vagas totais	Reserva PcD	Candidatos à reserva PcD	Aprovados na reserva PcD	Aprovados em ampla concorrência	Total
2015	604				3	3
2016	602				1	1
2017	606				2	2
2018	594	22,62% (134)	22	4	3	7
2019	600	8,43% (51)	21	1	5	6
2020	595	8,43% (50)	3	1	4	4
<b>Total</b>	<b>3.601</b>		<b>46</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>23</b>

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Nessa análise, foi possível perceber que a maioria dos alunos com deficiência que ingressam na instituição não utilizam da reserva de vagas, observando-se que, dos 23 alunos com deficiência que ingressaram no período analisado, apenas 6 são cotistas. Outro ponto que merece destaque é o baixo índice de candidatura em face do quantitativo de vagas reservadas. Em 2018, das 134 vagas reservadas, houve 22 candidaturas e 4 ingressos, tendo essa situação se repetido nos anos seguintes.

## CONCLUSÃO

A partir dos dados coletados e analisados, destacam-se dois importantes fenômenos, sendo o primeiro o baixo número de candidatos com deficiência em relação às vagas reservadas. O segundo refere-se à não utilização do sistema de cotas pela maioria dos alunos que ingressaram. Esta pesquisa evidencia que a política de cotas, por si só, não é suficiente para garantir o ingresso das pessoas com deficiência, mostrando-se necessário pesquisas que investiguem os motivos e fatores que levam tais sujeitos e suas famílias a não optarem pela instituição ou por essa modalidade de ensino. Fatores esses, como nos aponta Pereira (2008), podem estar no campo sociocultural, envolvendo a crença da não capacidade de frequentar este espaço ou pela histórica falta de preparo destas instituições para a inclusão.

## REFERÊNCIAS

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Edital nº 065, de 21 de junho de 2019**. Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, concomitância externa e subsequente ano 2020. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: [https://copeve.cefetmg.br/processos/2020\\_T EC/arquivos/editais/edital-65-2019-ensino-tecnico-2020](https://copeve.cefetmg.br/processos/2020_T EC/arquivos/editais/edital-65-2019-ensino-tecnico-2020). Acesso em: 20 nov. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Edital nº 072, de 06 de agosto de 2018**. Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, concomitância externa e subsequente ano 2019. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: [https://copeve.cefetmg.br/processos/2019\\_T EC/arquivos/editais/edital-72-2018-ensino-tecnico-2019](https://copeve.cefetmg.br/processos/2019_T EC/arquivos/editais/edital-72-2018-ensino-tecnico-2019). Acesso em: 20 nov. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Edital nº 075, de 18 de agosto de 2017**. Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, concomitância externa e subsequente ano 2018. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: [https://copeve.cefetmg.br/processos/2018\\_T EC/arquivos/editais/edital-75-2017-ensino-tecnico-2018](https://copeve.cefetmg.br/processos/2018_T EC/arquivos/editais/edital-75-2017-ensino-tecnico-2018). Acesso em: 20 nov. 2020.



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Edital nº 109, de 09 de setembro de 2015.** Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para os cursos de educação profissional técnica de nível médio ano 2016. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: [https://copeve.cefetmg.br/processos/2016\\_TEC/arquivos/editais/edital-ensino-tecnico-2016](https://copeve.cefetmg.br/processos/2016_TEC/arquivos/editais/edital-ensino-tecnico-2016). Acesso em: 20 nov. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Edital nº 115, de 12 de setembro de 2016.** Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para os cursos de educação profissional técnica de nível médio ano 2017. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: [https://copeve.cefetmg.br/processos/2017\\_TEC/arquivos/editais/edital-ensino-tecnico-2017](https://copeve.cefetmg.br/processos/2017_TEC/arquivos/editais/edital-ensino-tecnico-2017). Acesso em: 20 nov. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Edital nº 177, de 05 de setembro de 2014.** Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para os cursos de educação profissional técnica de nível médio ano 2015. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: [https://copeve.cefetmg.br/processos/2015\\_TEC/arquivos/editais/edital-ensino-tecnico-2015](https://copeve.cefetmg.br/processos/2015_TEC/arquivos/editais/edital-ensino-tecnico-2015). Acesso em: 20 nov. 2020.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.

PEREIRA, Ray. Entre perspectivas e recortes. In: PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença**: normalidade, deficiência e outras invenções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008a. p. 55-86.

PEREIRA, Ray. Lúbricos conceitos. In: PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença**: normalidade, deficiência e outras invenções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008b. p. 37-54.

SILVA, Isaura Maria de Andrade. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizont

## INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

*Leticia Oliveira Teixeira*

[leticiaot96@outlook.com](mailto:leticiaot96@outlook.com)

*Beatriz de Araujo Guimarães*

[guimaraesbeatriz2014@gmail.com](mailto:guimaraesbeatriz2014@gmail.com)

*Rosana Faciola Assef*

[rosanassef@gmail.com](mailto:rosanassef@gmail.com)

*Rosamaria Reo Pereira*

[rosareoufpa@gmail.com](mailto:rosareoufpa@gmail.com)

Universidade Federal do Pará

### RESUMO

O presente artigo buscou investigar e analisar a percepção dos docentes da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará acerca de sua formação docente e prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva. 18 docentes foram entrevistados. Adotou-se uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo com dados qualitativos e quantitativos. Como instrumento de pesquisa foram utilizados um questionário sociodemográfico e um questionário com perguntas

pré-definidas. Os resultados revelaram que a maioria dos docentes não possuía formação inicial ou continuada para lidar com alunos com deficiência em sala de aula, mas a maioria declarou estar motivado e disposto em aperfeiçoar seus conhecimentos sobre o assunto. Também há necessidade de incluir disciplinas sobre Educação Inclusiva na formação inicial dos futuros professores. Concluiu-se que os professores estão cientes das suas dificuldades em relação a sua prática pedagógica, da importância da inclusão e da necessidade de políticas afirmativas inclusivas tanto em sala de aula quanto em relação a grade curricular a fim de formar novos professores aptos a trabalhar com alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Formação Docente. Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206 e 208 garantem aos indivíduos o direito à educação, tendo como princípio o ensino e a igualdade de condições para o acesso e permanência no sistema educacional, garantindo o acesso a todos os níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988). Alguns documentos nacionais e internacionais

tais como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e, mais recentemente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, dispõe sobre a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, revelam uma política inclusiva que prevê o acesso e a permanência de alunos com deficiência no sistema de ensino e a preocupação com a formação dos professores da Educação Especial nos vários níveis de ensino. No que se refere à formação docente, Isaia, Maciel e Bolzan (2011) relatam que a formação de professor do Ensino Superior está relacionada a ausência da formação prévia e específica para trabalhar com alunos com deficiência, sobretudo na formação pedagógica e didática. Esta falta de preparo do professor pode trazer implicações negativas tanto no processo de ensino aprendizagem quanto no desempenho escolar desse alunado. Assim, com base nessas considerações, a presente pesquisa objetivou investigar e analisar as percepções dos professores da FALEM da UFPA sobre sua formação docente e prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.

## **METODOLOGIA**

Este estudo consiste em uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, com dados qualitativos e quantitativos que visou obter informações sobre as percepções de 18 professores efetivos da FALEM localizado no Instituto de Letras e Comunicação (ILC) do Campus do Guamá de Belém do Pará – UFPA acerca da formação acadêmica e da prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva. Como instrumento de recolha de dados foram utilizados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada com um grupo de dez perguntas pré-definidas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados da pesquisa mostram que do total de participantes, 14 professores (77,8%) relataram que não receberam nenhuma formação específica na área da Educação Inclusiva para trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência. Tal dado preocupa, uma vez que, as Leis sobre inclusão referentes a Educação Inclusiva já haviam sido implementadas há mais de duas décadas.

Percebeu-se que dos 18 professores, 11 participantes (61,1%) demonstraram não ter um conceito claro sobre a Educação Inclusiva. Esse resultado

revelou que há uma limitação no conhecimento de alguns participantes da pesquisa, haja vista que esta situação pode estar relacionada a uma formação inicial deficitária ou a falta de estímulo ou de vontade para aperfeiçoar seu conhecimento ou até mesmo, no ambiente social ou de trabalho em que está inserido.

Quando tratada a questão sobre o professor sentir necessidade de estudar e adquirir conhecimentos sobre Educação Inclusiva, 15 professores (83,3%) tiveram interesse em acessar alguma informação nessa área buscando ler sobre o assunto ou conversar com os colegas e/ou profissionais da área. Observou-se a consciência dos professores da FALEM em relação a necessidade de se aperfeiçoar.

Tendo em vista a data de publicação de leis voltadas para inclusão, já deveria ser possível encontrar um número mais amplo de disciplinas voltadas para a temática de inclusão nas grades curriculares. Levando em consideração esse ponto, quando questionados, 14 professores (77,8%) responderam positivamente ao apoiar a criação de disciplinas voltadas para inclusão nos cursos de licenciatura das graduações.

Sobre experiências com alunos com deficiência, 12 professores (66,7%) relataram não possuírem experiências em sala de aula com alunos com deficiência, enquanto que seis (33,3%) confirmaram que tiveram algum tipo de experiência com esse

público. Quando perguntados sobre a universidade oferecer cursos de aperfeiçoamento voltados para temática da Educação Inclusiva, seis (33,3%) professores confirmaram terem recebido convites ou informativos para participar de cursos. Entretanto, 12 (66,7%) participantes responderam que não sabem ou nunca receberam o convite para participar de cursos, seminários ou palestras acerca dessa temática

## CONCLUSÃO

Os resultados apontaram e ratificaram a importância das discussões acerca da formação inicial e continuada dos docentes no contexto do Ensino Superior. Acredita-se que a análise da percepção dos docentes acerca de sua própria formação pode contribuir para a manutenção acadêmica de alunos com deficiência na instituição, assim como auxiliar os professores, gestores, coordenadores e diretores da UFPA e de outras instituições de Ensino Superior na implementação de medidas que promovam formação continuada e a criação de disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal; 1988.

BRASIL. Lei no 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 1996; 20 dez

BRASIL. **Portaria n. 1793** . Brasília, 1994.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. 2015; 7 jul.

ISAIA, Silvia Maria; BOLZAN, Dóris. Formação do professor no Ensino Superior: Um processo que se aprende? Revista do Centro de Educação. UFSM, v. 29, 2011.

## INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFPB E A FORMAÇÃO DOCENTE

*Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins*  
[lisiemel@yahoo.com.br](mailto:lisiemel@yahoo.com.br)

*Lívia Laenny Vieira Pereira de Medeiros*  
[livialaenny@hotmail.com](mailto:livialaenny@hotmail.com)

*Rafael Paulo de Ataíde Monteiro Melo*  
[tilsufpb@gmail.com](mailto:tilsufpb@gmail.com)

Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

As políticas de inclusão no Brasil, tem proporcionado o crescente acesso de estudantes e servidores com deficiência nos diversos espaços públicos, demandando por parte das instituições ações voltadas para o respeito a diversidade e a garantia da igualdade de oportunidades. Diante dessa realidade o presente estudo objetiva explicitar atividades realizadas por meio de um projeto de extensão, o qual teve como finalidade apresentar e discutir conceitos e aspectos inerentes às pessoas com deficiência visando provocar reflexões para mudanças de concepções e atitudes que dificultam a participação e desenvolvimento dessas pessoas nos diversos espaços institucionais, e assim contribuir para a promoção da qualidade

atendimento e ensino deste público na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

**Palavras-chave:** Pessoas com deficiência. Educação. Inclusão.

## INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão no Brasil têm proporcionado o crescente acesso ao ensino superior de estudantes e servidores com deficiência. Demandando, com isso, por parte das instituições ações voltadas para o respeito a diversidade e a garantia da igualdade de oportunidades como aponta (MARTINS, 2016).

O projeto de extensão intitulado “Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal da Paraíba: a formação da comunidade universitária para a melhoria da qualidade do ensino” foi idealizado com perfil de ação pedagógica de caráter teórico e prático, objetivando proporcionar aperfeiçoamento, aprofundamento, formação continuada e qualificação profissional.

Objetivamos com este estudo fomentar discussões sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no contexto universitário, visando fortalecer ações/práticas inclusivas.

## **METODOLOGIA**

Como metodologia para elaboração da presente pesquisa, optamos por utilizar o relato de experiência de uma extensionista e seus respectivos coordenadores, a fim de garantir um olhar amplo acerca das vivências no projeto de extensão supracitado.

Para tanto, foram utilizados também, dados coletados pelo projeto junto ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) sobre o quantitativo de estudantes com deficiência matriculados na UFPB. A partir deste levantamento, foram mapeados os Centros Acadêmicos, áreas, cursos de graduação e pós-graduação que contam com a presença de estudantes destes estudantes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O projeto de extensão foi desenvolvido e readequado a modalidade remota, devido a pandemia estabelecida pela Covid-19, o qual foi constituído em duas etapas. A primeira delas foi à fase de análise do campo de trabalho, na qual foram definidos os grupos de servidores da UFPB a ser alcançados pelas ações formativas.

Este trabalho foi articulado entre o grupo de pesquisadores envolvidos e o CIA. A partir deste levantamento, foram mapeados os Centros Acadêmicos, áreas, cursos de graduação e pós-graduação que contam com a maior presença de estudantes com deficiência.

Com os dados obtidos foi desenvolvida a segunda etapa do projeto, a elaboração de propostas de formação continuada por meio de ciclos formativos.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos pelo projeto, elaborou-se um curso de formação continuada na modalidade a distância através da plataforma Moodle, voltado especificamente aos docentes universitários. Conforme estabelecido nos pressupostos teóricos da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), (BRASIL, 2008, p.13):

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quando falamos de Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, faz-se necessário também, falar do acesso, da permanência e da qualidade do ensino. Isto implica em diferentes conotações quando falamos de eliminação de barreiras arquitetônicas, na comunicação, atitudinais e pedagógicas, para que os estudantes com deficiência possam circular no contexto edilício das universidades (BAGNATO 2017).

Para tanto, o curso teve uma duração de 40h e contou com 7 módulos que abordaram discussões sobre a política de inclusão no Ensino Superior apontando os aspectos legais, conceituais e a política de inclusão da UFPB. Contou com 52 cursistas inscritos, no entanto, apenas 17 cursistas concluíram.

O segundo ciclo formativo contará com a proposição de quatro rodas de conversas, por meio de “lives” transmitidas através do canal do *Instagram* do CIA-UFPB. Sendo pautadas na atuação docente frente ao estudante com deficiência nas áreas das ciências de saúde, ciências humanas e ciências exatas.

## CONCLUSÃO

Concluimos que, a partir das ações desenvolvidas neste projeto e, conseqüentemente da qualificação do trabalho docente, é possível viabilizar práticas profissionais e pedagógicas que promovam a inclusão dos estudantes com deficiência para além da presença física na Universidade, desconstruindo barreiras atitudinais e pedagógicas ainda existentes.

## REFERÊNCIAS

BAGNATO, Maria José. La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 15-26, 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000700015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700015&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 30 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Ministério da Educação. Brasília.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2016.139 f.

## DEFICIÊNCIA, GÊNERO E ENSINO SUPERIOR: A HISTÓRIA DE VIDA DE UMA DOCENTE EMUDECIDADA

*Livia Laenny Vieira Pereira de Medeiros*

[livialaenny@hotmail.com](mailto:livialaenny@hotmail.com)

*Adenize Queiroz de Farias*

[adenize.queiroz@gmail.com](mailto:adenize.queiroz@gmail.com)

Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

As mulheres com lesões múltiplas que comprometem seu desenvolvimento sensorial são emudecidas nos estudos da deficiência e igualmente nos estudos feministas. Trata-se de um fenômeno que tem pouquíssima visibilidade na contemporaneidade, resultando em absenteísmos que reproduzem desigualdades nos processos sociais, biopolíticos e biomédicos. Objetiva-se interseccionar os marcadores sociais: sexismo, capacitismo, racismo e o visiocentrismo, por meio da metodologia de história de vida de uma docente com deficiência, que se comunica através de tecnologia assistiva. A voz da entrevistada clarifica como essa mulher não se rendeu as amarras da deficiência, mesmo com suas limitações físicas e sensorial. Conclui-se através do estudo que o patriarcado se perpetua, visto o ciclo de



invisibilidade e desigualdades experienciado por mulheres com deficiência.

**Palavras-chave:** Docência. Gênero. Deficiência. Capacitismo.

## INTRODUÇÃO

Considerando o campo dos estudos da deficiência no Brasil, o qual vem numa crescente significativa nos últimos anos, trazemos nesta tessitura um trabalho que vai ao encontro das raízes históricas de atitudes capacitistas, frente às representações sociais de corpos heterossexuais e normativos.

Até o final do século XX, um espaço mínimo era ocupado pelas pessoas com deficiência nas sociedades ocidentais, tanto em relação aos sistemas jurídicos de regulação, quanto no tocante a sua participação social, educacional e econômica. Deste modo, as pessoas com deficiência foram, durante muito tempo, mantidas à distância, sem direito de pertença e protagonismo social.

Ao realizar uma pesquisa bibliográfica sobre histórias de mulheres com deficiência com atuação docente no ensino superior, encontramos uma grande lacuna na literatura brasileira. Por esta razão decidimos realizar uma pesquisa com o objetivo de explicitar os marcadores sociais presentes na vida de uma mulher com deficiência múltipla.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada no presente estudo, é a história de vida, a qual desvela de maneira estrutural como esses processos psicossociais se entrelaçam (FARIAS, 2017).

Tendo em vista que essa metodologia requer “[...] um encontro único entre um pesquisador e uma pessoa que aceita se confiar a ele - encontro que, também ele, tem sua história própria” (Lévy, 2001, p. 93), as pesquisadoras do presente estudo são mulheres com deficiência.

Com o intuito de viabilizar as entrevistas, devido a pandemia estabelecida pela Covid-19, recorreremos às webconferências, utilizando-se da tecnologia assistiva, a qual oportuniza a comunicação da entrevistada, que, em razão de sua deficiência é impossibilitada de fazer uso da voz.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Sabe-se que o modelo médico da deficiência está intimamente associado, tanto ao patriarcado, como aos discursos socioculturais que se tem produzido a respeito destas pessoas, como explicitado nos estudos de: (DINIZ, 2007), (FARIAS, 2017), (SANTOS, 2008), (MELLO, 2016) entre outras.

A mulher entrevistada neste estudo é pessoa com deficiência adquirida em decorrência de um Acidente Vascular Cerebral aos 22 anos de idade. Durante o tempo que passou em coma, a mesma escutou diálogos

médicos, sobre seu prognóstico: “se sobrevivesse.” O discurso biomédico que lhe era narrado era como um grande infortúnio.

Mesmo tendo apenas um dedo com motricidade, a entrevistada deu continuidade a sua vida acadêmica com a reformulação de alguns dos seus sonhos, pois ela relata “Mesmo muda e tetraplégica eu decidi viver. A minha vida continuava sendo a minha vida” (Diário, 2020).

Seu círculo de amizades foi ficando cada vez menor, o que se intensifica com a partida de seu noivo. “Se um acidente dessa magnitude não me fez parar, não ia ser por um noivo.” (Diário, 2020). Esse trecho é muito importante pois, como afirma (DINIZ, 2007), revela o quanto a deficiência ainda é concebida por alguns como uma tragédia pessoal. Aqui, é preciso olhar para o modelo social que nos ajuda a enxergar que, de fato, trata-se de uma sociedade que não acolhe a diversidade humana, e que, por meio de suas atitudes preconceituosas, incapacita o pleno desenvolvimento humano das pessoas com deficiência.

Um fator de destaque na história de vida desta e de tantas outras mulheres com deficiência, diz respeito a como o modelo médico reproduz concepções e atitudes capacitistas, que conforme, apontado por (DIAS, 2013, p.3) “é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas” e a dupla vulnerabilidade: de ser mulher e experienciar a deficiência, por uma rede de corpos normativos, indo de encontro com a desejabilidade social.

Quando exercem alguma função laboral, pessoas com deficiência são frequentemente indagadas acerca de como conseguem desempenhar suas atividades, o que também ocorreu com a mulher entrevistada nesta pesquisa. Tal fato, é consequência do modelo médico que classifica pessoas com deficiência como exemplos de superação, pondo em xeque a capacidade produtiva destas pessoas, as quais precisam esforçar-se para demonstrar suas reais potencialidades.

## CONCLUSÃO

Consideramos que ao nomeá-la como “emudecida”, a presente pesquisa denuncia a utilização de concepções equivocadas acerca da incapacidade das mulheres com deficiência, tornando-se necessário redobrar os investimentos, tanto nos movimentos feministas, como no movimento social das pessoas com deficiência, no sentido de dar voz a outras mulheres que, seja pelo capacitismo, seja pelo patriarcado, permanecem silenciadas e subjugadas às escolhas e vontades de seus opressores.

## REFERÊNCIAS

DIAS, A. (2013). **Por uma genealogia do capacitismo**: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência. São Paulo, 5-14.

DINIZ, D. **Modelo social da deficiência**: a crítica feminista. Série Anis, [S.l.], v. 28, p. 1-10, Brasília, 2003

FARIAS, Adenize Queiroz de. *et al.* **Gênero e deficiência**: uma história feminina de ruptura e superação de vulnerabilidade. 2011.

LÉVY, André. **Ciências clínicas e organizações sociais**. Autêntica Editora, 2001.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciência & Saúde Coletiva, 2016, 21: 3265-3276.

SANTOS, Wederson. **O que é incapacidade para a proteção social brasileira**. Deficiência e igualdade, 2010, 173-192.

## LEGENDAGEM PARA SURDOS E ENSURDECIDOS: UM ESTUDO DE CASO NAS VIDEOAULAS DO CONSÓRCIO CEDERJ

*Luciana Tavares Perdigão*

[lucianaperdigao@id.uff.br](mailto:lucianaperdigao@id.uff.br)

*Neuza Rejane Wille Lima*

[rejane\\_lima@id.uff.br](mailto:rejane_lima@id.uff.br)

Universidade Federal Fluminense

*Bruno José Peixoto*

[bjpeixoto@cecierj.edu.br](mailto:bjpeixoto@cecierj.edu.br)

Fundação Cecierj

### RESUMO

A videoaula tem assumido cada vez mais protagonismo na Educação a Distância (EaD). No entanto é necessário que essas videoaulas sejam acessíveis como por exemplo aos estudantes surdos e ensurdecidos. O objetivo do presente estudo foi a elaboração e análise de uso do instrumento orientador para as produções das videoaulas com legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE). O documento foi elaborado cumprindo as seguintes etapas: (i) Aprofundamento da pesquisa sobre Tradução Audiovisual Acessível; (ii) Elaboração do documento; (iii) Capacitação dos bolsistas e; (iv) Produção das LSEs. Essa instrução foi direcionada para a atuação dos bolsistas do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)

e designers instrucionais (DIs) da Fundação Cecierj. A perspectiva é a inclusão dos alunos que necessitam de recursos de acessibilidade como a legendagem para surdos e ensurdecidos.

**Palavras-chave:** Tradução audiovisual acessível. Tecnologias assistivas. Inclusão. Deficiência auditiva.

## INTRODUÇÃO

A videoaula tem assumido cada vez mais protagonismo no contexto da Educação a Distância (EaD). No contexto do Consórcio Cederj, as videoaulas podem ser produzidas pelo próprio professor; em parceria com o Departamento de vídeo; ou selecionadas de terceiros e disponibilizadas como link na Plataforma Moodle (PERDIGÃO e LIMA, 2020, *in press*). Mas para a inclusão de todos os alunos é preciso contemplar recursos de acessibilidade como a legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE), a audiodescrição e a janela em Libras (Gonçalves, 2015; Perdigão, 2017; Braga, 2018). Esses recursos podem ser considerados tecnologias assistivas que se encontram na modalidade da tradução audiovisual acessível.

Considerando o universo das videoaulas do Consórcio Cederj, a maioria não contempla os recursos necessários para acessibilidade do conteúdo ao aluno como a legenda para surdos e ensurdecidos. A LSE é um tipo de legendagem descritiva que considera não

só as falas, mas também outros sinais sonoros que são importantes para a compreensão do vídeo pela pessoa surda ou ensurdecida. De acordo com ARAÚJO et. al. (2014) a LSE é a tradução das falas de uma produção audiovisual em forma de texto escrito, podendo ocorrer entre duas línguas orais, entre uma língua oral e outra de sinais ou dentro da mesma língua.


De acordo com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, o Consórcio Cederj tem 33 alunos declarados com algum tipo de deficiência auditiva inscritos no segundo semestre de 2020. Mas a LSE contempla também outros alunos com algum tipo de limitação física, sensorial, cognitiva ou tecnológica, como a inadequação de ambientes com muitos ruídos para alunos com dislexia e transtornos do espectro do autismo (TEA), por exemplo.

Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi elaborar um documento de Diretrizes que servisse como instrumento orientador para as produções das videoaulas com LSE.

O documento de Diretrizes para elaboração de legendagem para surdos e ensurdecidos - LSE (Figura 1) foi produzido com base nas pesquisas sobre tradução audiovisual acessível, como o Guia Para Produções Audiovisuais Acessíveis (NAVES et. al., 2016). Cabe ressaltar que, no momento da redação destas diretrizes, a equipe não contava com especialistas em tradução e legendagem. Portanto, o documento é majoritariamente de ordem técnica.

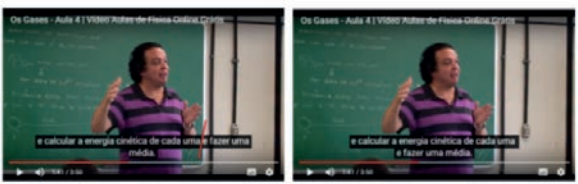


Figura 1: Página interna do documento de Diretrizes.



Alguns cuidados especiais devem ser observados ao criar Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE), já que ela não segue os mesmos parâmetros da legendagem para ouvintes:

A. **FORMATO E TAMANHO:** Algumas vezes, as legendas são exibidas em três linhas ou mais, com uma densidade lexical que não permite que o espectador tenha tempo de harmonizar imagens e legenda. Outras vezes a quebra automática da legenda perde a harmonia afetando o ritmo da leitura. Nesse caso é necessário realizar quebras manuais na legenda, conforme mostrado abaixo:



B. **IDENTIFICAÇÃO:** os personagens falantes e os efeitos sonoros devem ser identificados entre colchetes (veja abaixo e complete, se necessário nosso banco de referências descritivas).

Fonte: Produzido por Perdigão, L. T. (2020).

## METODOLOGIA

A presente pesquisa foi de natureza qualitativa e de caráter descritivo-exploratório e contou com a participação da equipe do NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Fundação Cecierj, composta por uma coordenadora (pesquisadora), um assessor e três bolsistas. A partir dos estudos iniciais da pesquisadora, foi elaborado um passo-a-passo para testes de uso pelo assessor. A partir das impressões coletadas, foi realizada uma bateria de testes de ferramentas de produção de legendas e de edição do arquivo final com extensão .srt. Ao final o arquivo foi publicado e testado na plataforma Moodle.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo apresenta a continuidade do processo produção de LSE para as videoaulas disponibilizadas na Plataforma Moodle Cederj. A primeira fase foi realizada ao longo do primeiro semestre de 2020 cujos resultados foram apresentados no 3o Congresso RCI/EAD Internacional (PERDIGÃO e LIMA, 2020, *in press*). Ficou estabelecido que o processo de produção de LSE para as videoaulas do Consórcio Cederj obedeceriam às seguintes etapas: mapeamento das disciplinas com alunos surdos inscritos; produção das legendas; revisão; entrega do arquivo para o designer instrucional; publicação da legenda na plataforma e comunicação ao coordenador da disciplina para revisão final.

A segunda fase do estudo foi de capacitação das bolsistas para a produção das LSEs. Três bolsistas da Diretoria de Material Didático que atuavam na edição de recursos do curso de Letras estudaram o instrumento e seguiram o passo a passo da primeira produção, com a supervisão do assessor.

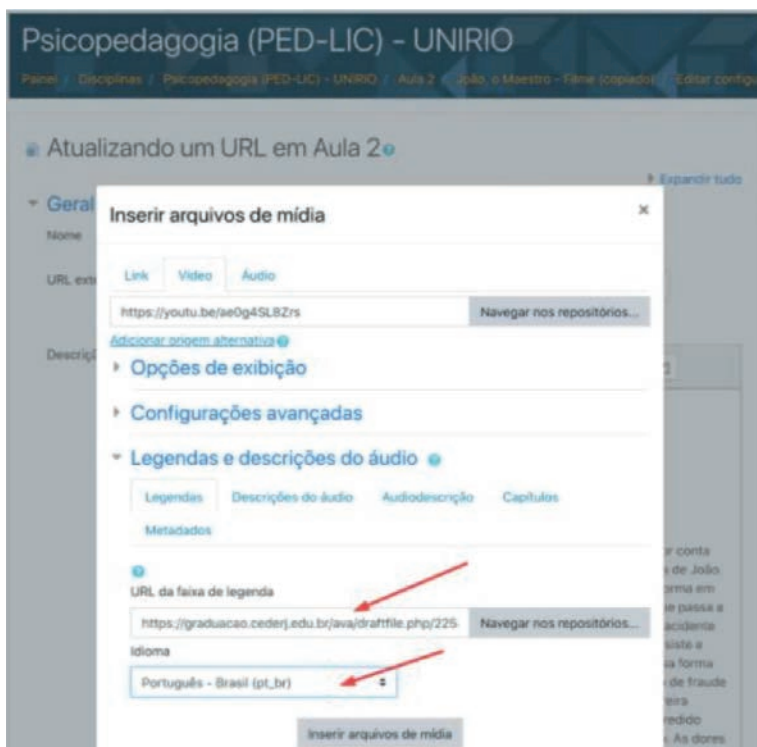
Nesse contexto, as bolsistas complementaram a proposta inicial das Diretrizes com instruções de ordem linguística, como a distribuição em blocos das falas em legendas reforçando a coesão e a coerência das legendas. Estas sugestões consolidaram o documento, culminando em sua versão final no início de Agosto de 2020. Desde sua consolidação até o momento da publicação deste trabalho, 53 arquivos de LSE foram produzidos.

Além das instruções estritas para a produção do arquivo da legenda, o documento de Diretrizes para LSE também fornece ao Designer Instrucional um

passo-a-passo de como inseri-lo no recurso “legendas e descrição de áudio” da versão 3.7.6 da Plataforma Moodle.

O documento de Diretrizes produzido tornou-se o instrumento guia para produção de LSE das videoaulas do Consórcio Cederj. O documento foi compartilhado também com outros projetos da Fundação como a Assessoria de Comunicação, a Diretoria de Extensão e a Rede Ceja. Outras Instituições de Ensino Superior como a Diretoria de Acessibilidade da UFRJ também solicitaram o acesso.

Figura 2: Página de orientação para os designers instrucionais (DIs).



Fonte: Produzido por Perdigão, L. T. (2020).

## CONCLUSÕES

O Documento de Diretrizes para Legendagem para Surdos e Ensurdidos desenvolvido pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Fundação Cecierj - Consórcio Cederj pode ser considerado um instrumento válido para uso interno da equipe e compartilhamento com outras instituições. A utilização da LSE é parte de um processo para produção de videoaulas inclusivas. A perspectiva futura é que outros recursos de acessibilidade, como a audiodescrição e a janela de interpretação em Libras, possam ser incorporados ao processo para que as videoaulas possam ser considerada amplamente acessíveis.

## REFERÊNCIAS

BIELSCHOWSKY, Carlos. **Consórcio Cederj**: A História da Construção do Projeto. EaD em Foco, v. 7, n. 2, p. 08-27, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/652/244> Acesso em: 13 nov. 2020.

BRAGA, Klístenes Bastos. **A Formação Docente em Audiodescrição**: Produção de Videoaulas Acessíveis. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual do Ceará Centro de Educação Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza – Ceará, 2018.

GONÇALVES, Enyo; VILELA, Jéssyka; PEIXOTO, Mariana; OLIVEIRA, Francisco; CASTRO, Jaelson. Produção de Videoaulas de Programação em Java Acessíveis no Contexto de um Projeto de Capacitação Profissional para Pessoas Surdas. **Brazilian Symposium on Computers in Education** (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 877, 2015. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5382/3743> Acesso em: 17 set. 2020.

NAVES, Sylvia Bahiense; MAUCH, Carla.; ALVES, Soraya Ferreira; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago (Org.). **Guia Para Produções Audiovisuais Acessíveis**. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Guia-para-Producoes-Audiovisuais-Acessiveis-com-audiodescricao-das-imagens-1.pdf> Acesso em: 13 nov. 2020. Não estava citado no texto.

PERDIGÃO, Luciana. ACESSIBILIDADE EM FOCO: o processo de produção de audiodescrição para videoaulas. In: Anais do 24o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, **Anais ...** 2019. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/29980.pdf>. Acesso em 15 outubro de 2020.

PERDIGÃO, Luciana. LIMA, Neuza Rejane Wille. VIDEOAULAS ACESSÍVEIS: Legendagem e novas possibilidades na Plataforma Moodle. In: 3º Congresso RCI/EAD Internacional e 17º Workshop NPT, 2020, **Anais ...** (in press).

## BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS DE USO COMUM DA UNIVERSIDADE: ESTUDO DE CASO DE UMA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

*Luciléia Bechmann Saldanha*  
[luh.bechmann@hotmail.com](mailto:luh.bechmann@hotmail.com)

*Tiane Pumes da Costa*  
[tianepumes@gmail.com](mailto:tianepumes@gmail.com)

*Sabrina Fernandes de Castro*  
[sabrinafcastro@gmail.com](mailto:sabrinafcastro@gmail.com)

Universidade Federal de Santa Maria

### RESUMO

O presente artigo nasceu de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer a acessibilidade de uma Biblioteca em uma Universidade pública federal no interior do Rio Grande do Sul. Buscou-se as possíveis barreiras existentes dentro de um dos espaços mais importantes na vida acadêmica universitária. Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, realizado durante uma disciplina de graduação. Para a realização da pesquisa foram elaboradas duas entrevistas: uma destinada aos alunos com deficiência e outra aos servidores da Biblioteca. Entre os resultados da pesquisa obteve-se o contraste de ideia do conceito de acessibilidade entre pessoas sem deficiência e as com deficiência, as pessoas sem deficiência relacionam diretamente ao aspecto arquitetônico, quando também

existe, entre outros tipos, a própria questão atitudinal que se refere ao modo como o sujeito com deficiência é tratado; e a relação direta entre a desmotivação, agravada pela falta de acessibilidade e a permanência do aluno com deficiência no ensino superior.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Acessibilidade. Estudantes com Deficiência.

## INTRODUÇÃO

No Ensino Superior, a discussão acerca de acessibilidade e inclusão se tornam crescentes com políticas públicas, como a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Brasil, 2015) que assegura, em todos os níveis educacionais, o direito à educação para pessoas com deficiência, e a *Lei 13.409* (Brasil, 2016) estendendo a reserva de vagas nos cursos técnicos e ensino superior nas instituições federais de ensino.

Pensando na perspectiva de acessibilidade em espaços de uso comum da universidade, para além da sala de aula, surgiu o problema norteador: qual a percepção dos estudantes e servidores sobre a acessibilidade da biblioteca universitária?

Assim, estabeleceu como principal objetivo conhecer a acessibilidade em uma Biblioteca de uma Universidade federal no interior gaúcho. O tema também se justifica devido à escassez de dados sobre estudantes com deficiência no ensino superior, como apontado por Garcia, Bacarin e Leonardo (2018).

## METODOLOGIA

O presente relato trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, originado de uma investigação de iniciação a pesquisa.

Para a coleta de dados, além de observação direta realizada no ambiente, foram elaborados dois roteiros de entrevista semiestruturados para que os participantes respondessem, um destinado aos servidores e o outro aos acadêmicos.

O contato com os servidores se deu através do diretor da Biblioteca, que foi quem direcionou aos entrevistados. Já o contato com os acadêmicos se deu através do Núcleo de Acessibilidade da Instituição, os estudantes que tiveram interesse em participar da pesquisa entraram em contato através de *e-mail*.

Para os cuidados éticos, foi elaborado e apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, qual foi assinado pelos participantes. Ainda com o consentimento destes, as entrevistas foram gravadas em um telefone celular e, posteriormente, transcritas de forma literal.

Ao total, foram quatro participantes: dois alunos com deficiências distintas que serão identificados como A1 e A2; e dois servidores que serão identificados como S1 e S2.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os servidores relatam que a presença de sujeitos com deficiência não é muito frequente, gerando a hipótese de que isso se deve, também, pela falta de acessibilidade. Essa suspeita foi confirmada com A1 que afirma ter diminuído a frequência com que vai a Biblioteca pela questão do espaço não ser acessível. Moreira (2004) evidencia que

a falta de acessibilidade, a impossibilidade de frequentar a biblioteca da universidade são barreiras à aprendizagem do aluno com comprometimentos motores e físicos (p. 81).

Acessibilidade trata-se da viabilização de espaços e serviços, seja público ou privado, para que todos utilizem de forma segura e autônoma (BRASIL, 2010).

Para os estudantes, esse conceito está associado a participação de todas as pessoas, para além de deficiência ou especificidade, ultrapassando também barreiras físicas. A1 dá destaque para o senso comum, que relaciona acessibilidade diretamente ao arquitetônico, evidenciado na fala dos servidores.

Na questão arquitetônica, o que mais aborrece A1 é depender de terceiros até mesmo em coisas que é possível realizar de forma autônoma. Essas barreiras, além de causar desconforto, acabam tirando a autonomia e a liberdade do sujeito.

Em relação a acessibilidade do local, os acadêmicos consideram pouco acessível, enquanto para os servidores consideram que não é nenhum pouco acessível.

A principal justificativa é pelo prédio ser de três andares e não possuir elevador, sendo as escadas o principal meio de acesso. Deixando novamente evidenciado que os sujeitos com mobilidade reduzida, deficiência física e, até mesmo, visual não têm acesso a determinados espaços do local de forma autônoma.

Os participantes da pesquisa de Castro (2011) também apontam as bibliotecas como espaços que precisam investir em melhoria das condições de acessibilidade.

Para além da questão arquitetônica, que geralmente se justifica pelos prédios serem antigos, destaca-se também a importância de haver tanto políticas públicas quanto as políticas de assistência estudantil, pois é com elas que se têm subsídio para lutar pela democratização de espaços inclusivos e acessíveis.

## **CONCLUSÕES**

Durante as entrevistas realizadas foi perceptível na fala dos sujeitos sem deficiência a tendência em limitar a acessibilidade apenas aos aspectos físicos. Mesmo quando questionados a respeito do que poderia ser modificado para tornar o local mais acessível evidencia-se que as maiores barreiras são físicas.

Assim, foi possível perceber que, mesmo com políticas de inclusão e ingresso no ensino superior, os espaços internos das universidades podem não estar aptos para receber as pessoas com deficiência.

Dantas (2018, p. 535) aponta que

a chegada nessa etapa de ensino significa que precisou superar diversas barreiras sociais e apresentou capacidade não só de estar ali, mas de, futuramente, atuar no mercado de trabalho.

Os estudantes evidenciam que a falta de acessibilidade diária gera desmotivação para continuar na Universidade.

Sendo assim, entende-se que mais do que uma superação de barreiras ao sujeito com deficiência, é uma perspectiva de haver um futuro profissional, contradizendo o senso comum da sociedade. Reafirma-se assim a importância de prosseguir com pesquisas que acompanhem o desenvolvimento de forma efetiva das políticas de acesso e permanência no ensino superior para pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9948-decreto-7-programa-incluir&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9948-decreto-7-programa-incluir&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DANTAS, Taísa Caldas. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia.

**Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 525-538, ago. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26760>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 mai. 2018.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ATUAIS ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

*Mara Dantas Pereira*  
[maradantaspereira@gmail.com](mailto:maradantaspereira@gmail.com)

Universidade Tiradentes

*Cátia Martins Gonçalves*  
[catiamg@hotmail.com](mailto:catiamg@hotmail.com)

Faculdade Presbiteriana Mackenzie

*Bruno Wanzeler da Cruz*  
[brunowanzelerjr@gmail.com](mailto:brunowanzelerjr@gmail.com)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

*Érica Maia Campelo Arruda*  
[ericamaiaarruda@yahoo.com.br](mailto:ericamaiaarruda@yahoo.com.br)

### RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir a educação inclusiva por meio de reflexões atuais sobre as políticas de inclusão no Brasil, bem como seus avanços e retrocessos normativos e institucionais. Em relação à metodologia foi feita uma abordagem qualitativa e documental por meio de análise argumentativa com apoio bibliográfico. A partir da análise teórica, percebe-se que as políticas de inclusão, mesmo afirmando que a educação é direito de todos, não

garantem direito à igualdade no campo educacional. O estudo finaliza defendendo que políticas públicas devem auxiliar na construção de uma proposta pedagógica que efetiva à educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Educação especial. Inclusão escolar.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é discutir a educação inclusiva por meio de reflexões atuais sobre as políticas de inclusão no Brasil, bem como seus avanços e retrocessos normativos e institucionais. A tese defendida neste trabalho é de que a educação inclusiva, trouxe importantes mudanças de valores na educação tradicional, especialmente, no campo das políticas públicas educacionais, exigindo reformulações nas práticas até então desenvolvidas. No entanto, as pessoas com deficiência (PCD) enfrentam para além das barreiras físicas e sociais determinadas pela sociedade, a morosidade no desenvolvimento de políticas que promovam uma participação mais equitativa.

Historicamente, destacam-se dois dispositivos legais que regulamentam os direitos da PCD e a promoção do acesso à educação inclusiva, aspecto primordial a ser analisado neste estudo: A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) e a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Apesar dessas prerrogativas, efetivamente, a história evidencia que a integração social dos alunos com deficiência, favorece a diversidade na escola. Ocorre que, ao mesmo tempo, as instituições de ensino têm se configurado como excludentes, e, conseqüentemente, conservadoras, particularmente, por privilegiar aqueles tipos como bons, perfeitos e normais (GARCIA; BRAZ, 2020). Pois, o diferente, aquele que não segue os padrões da normalidade legitimados no grupo social provoca espanto, estranhamento, surpresa e até medo. Isso ocorre, porque a maioria dos indivíduos não sabe lidar com o desconhecido (REDIG; MASCARO, 2020). Diante do exposto, este estudo é relevante, pois a efetividade das políticas de inclusão, ainda é um desafio no país. É necessário garantir que às PCD tenham direito de vivenciar os espaços educativos, sem barreiras ou restrições, independente da sua condição física ou mental.

## **METODOLOGIA**

Optou-se pela utilização da abordagem qualitativa e documental por meio de análise argumentativa com apoio da bibliografia sobre o tema. O recorte temporal utilizado abrange os anos 1988 a 2020.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões pautam-se nos marcos normativos e técnicos produzidos no país, considerando que a deficiência consiste num modelo social no qual a PCD pertence a sociedade e as limitações não estão na pessoa, mas sim na insuficiência de estrutura do ambiente que a cerca, o qual não é capaz de atender as demandas daquele sujeito (KIEFER, 2018).

Assim defendemos, que inclusão escolar e social das PCD tem sido, nas últimas décadas incentivada através de diversas ações, inclusive governamentais, como por exemplo, pelo slogan veiculado na mídia de que “ser diferente é normal” (REDIG; MASCARO, 2020). Contudo, para as autoras, nem as escolas de ensino comum ditas inclusivas, nem as próprias instituições especializadas fornecem recursos pedagógicos e de acessibilidade que instrumentalizem esses indivíduos a atingir a inclusão em seus diversos aspectos, como escolar, social e laboral. É preciso compreender que essa população tem o direito de participar da sociedade e de efetuar diferentes papéis e funções. Todavia, os suportes que lhes são ofertados para vencer este obstáculo são poucos e o estigma de incapacidade que levam ainda é forte.

Contrariando o paradigma inclusivo surgido no Brasil com o advento da LBI, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) sofreu recente mudança por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que dispõe sobre a flexibilização da oferta da educação,

por parte dos sistemas de ensino, para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2020). Nessa perspectiva, defendemos a inconstitucionalidade do decreto por ofensa ao artigo 205 da Constituição de 1988, que estabelece educação como um direito de todos, sendo garantidor do pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, *on-line*). O decreto ao prever a proposta de construção das salas de aula especiais, retrocede pelo menos 30 anos de conquistas e de direitos das PCD à educação e a um sistema inclusivo, retirando o direito das PCD de ter acesso ao currículo escolar regular e de serem inseridos nas classes comuns. Por isso, reforçamos a necessidade de propostas de políticas de inclusão, que assegurem os direitos conquistados desde a Constituição de 1988 até a LBI de 2015, e que avançaram, especialmente, pela luta dos movimentos sociais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020, *on-line*).

## CONCLUSÕES

Em razão dos argumentos e dados apresentados, entendemos a necessidade de uma maior problematização da deficiência e da construção social do desvio, para que as políticas públicas não se fundamentem apenas no jargão “escola para todos”, mas que auxilie de fato na construção de uma proposta pedagógica que efetiva à educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Mudança na Política de Educação Especial é retrocesso e segregação!** Entenda porque o CFP é contrário às alterações. 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/mudanca-na-politica-de-educacao-especial-e-retrocesso-e-segregacao-entenda-posicionamento-do-cfp/>. Acessado em 04 nov. 2020.

GARCIA, Fabiane Maia; BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **Ensaio**, v. 28, n. 108, p. 622–641, 2020.

KIEFER, Sandra Filomena Wagner. **Educação inclusiva nos estabelecimentos regulares privados de educação básica: o papel da regulação social**. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2018.

REDIG, Annie Gomes.; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 139–156, 2020.

## AÇÕES INSTITUCIONAIS E A INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

*Marcella Arraes Castelo Branco*  
[marcellaarraes@hotmail.com](mailto:marcellaarraes@hotmail.com)

*Thelma Helena Costa Chahini*  
[thelmachahini@hotmail.com](mailto:thelmachahini@hotmail.com)

Universidade Federal do Maranhão

### RESUMO

O atual panorama mundial, criado pela pandemia do coronavírus, trouxe uma situação adversa para educação na maior parte dos países do mundo. Essa excepcionalidade, conseqüentemente, também impôs aos discentes com deficiência novos desafios. Assim, o presente estudo buscou identificar as ações institucionais desenvolvidas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com o intuito de garantir a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foi desenvolvida uma pesquisa do tipo documental. Os dados foram coletados por meio de levantamento, listagem e análise de documentos e ações institucionais publicadas nas notícias no Portal UFMA, no período de março a outubro de 2020. Concluiu-se que,

apesar de centenas de atos desenvolvidos em prol do ensino não-presencial, poucos foram àqueles destinados aos discentes com deficiência.

**Palavras-chave:** Coronavírus. Educação Superior. Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 instalou em todo planeta uma crise de saúde e um cenário nunca antes visto. Medidas de isolamento e quarentena foram necessárias em vários países, com o intuito de reduzir o número de pessoas contaminadas e de mortes. Como consequência de tais medidas as atividades de ensino foram, inicialmente, suspensas em todos os níveis da educação. Nesse contexto, autoridades e profissionais da educação se viram diante da necessidade de encontrar uma solução para minimizar os danos ao ano letivo utilizando-se do Ensino Remoto Emergencial.

No Brasil, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação, irá

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020a, não paginado).

Desenvolver as aulas de forma remota apresentou-se, então, como o maior desafio para alunos e professores de todos os níveis.

Diante dos fatos, objetivo primário deste estudo corresponde a identificar ações institucionais da UFMA em relação a inclusão do público-alvo da Educação Especial no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolvimento desta investigação, de abordagem qualitativa, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo documental. A coleta de dados ocorreu no Portal da UFMA, no período de 16 de março a 25 de outubro de 2020, com os descritores: Inclusão; Acessibilidade; Deficiência/Deficientes; Pandemia/ Covid-19. O objetivo era identificar as notícias sobre ações da universidade referentes à pandemia do Covid-19 e, em seguida, pré-selecionar as notícias que tratavam de ações diretamente relacionadas aos discentes com deficiência. Por fim, realizou-se a leitura integral das notícias, listando documentos e ações em ordem cronológica de execução e/ou divulgação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao buscar notícias a partir do descritor “Pandemia”, foram encontradas 395 matérias, das quais 07 tratavam diretamente de ações voltadas para os discentes com

deficiência, conforme Quadro 1. Com o descritor “Inclusão” foram encontradas 02 notícias, mas sem relação direta a inclusão desses discentes; sob “Deficiente” são 04, mas nenhuma com relação direta com ações referentes à Pandemia e sob o descritor “Acessibilidade” existem 32 matérias, porém não são todas referentes às ações para o ERE (UFMA, 2020a, não paginado).

Quadro 1 – Ações institucionais direcionadas aos discentes com deficiência divulgadas no Portal da UFMA, na seção de “Notícias”.

<b>Ações</b>	<b>Mês de publicação</b>
Lançamento do site “EaD para Você”.	Abril
Lançamento da pesquisa “ <i>Demandas Psicossociais com Vista a Acessibilidade Educativa de Estudantes com Deficiência no Contexto de Pandemia Covid-19 no Câmpus São Luís – MA</i> ”.	Junho
Divulgação do webinar “Estudantes com Deficiência e o ensino Remoto: sugestões de acessibilidade”.	Agosto
Divulgação da Acolhida Virtual do Curso de Pedagogia-Campus de Imperatriz “ <i>Experiências Formativas em Educação Inclusiva: Interlocuções e Práxis Pedagógicas</i> ”.	Setembro
Informativo sobre Editais de Auxílio Inclusão Digital específico para pessoas com deficiência.	Novembro
Entrevista sobre as atividades da Diretoria de Acessibilidade na pandemia.	Outubro
Lançamento da Enquete sobre implantação do Selo Acessibilidade.	Outubro

Fonte: Produzido pelas autoras (2020).



Foram aprovados 14 documentos institucionais no período da Pandemia do Covid-19, encontrados na seção de “Notícias”. Desses, apenas 03 contemplavam, de forma direta, em algum de seus itens os discentes com deficiência (UFMA, 2020, não paginado) (UFMA, 2020a, não paginado).

Das ações desenvolvidas no site “EaD para Você”, foram produzidos 12 cursos de aperfeiçoamento, 47 webinários; 15 temáticas na seção “Drops de Conhecimento” (contendo cada uma delas 03 vídeos) e treinamentos em 10 áreas (totalizando 47 vídeos). De todas essas atividades, apenas o webinário “Estudantes com Deficiência e o Ensino Remoto: sugestões de acessibilidade” foi produzido diretamente para/sobre os discentes com deficiência (UFMA, 2020b, não paginado).

## CONCLUSÕES

Os achados da pesquisa sinalizam que, apesar de inúmeras e variadas ações desenvolvidas e dos documentos publicados sobre o ensino não presencial, a UFMA, até o mês de outubro do ano corrente, pouco contemplou o público alvo da Educação Especial; há ausência de adequações curriculares e estratégias de ensino inclusivas; escassez de atividades formativas e orientações sobre tecnologias assistivas, assim como de procedimentos didático-pedagógicos específicos para tais discentes e professores, ou seja, poucas foram as ações institucionais favoráveis ao processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, na referida universidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 23 out. 2020a.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and *online* learning. **Educause Review**, Louisville, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Notícias**. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/busca/lista.xhtml?tipo=1>. Acesso em: 25 de outubro de 2020a.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Portal EaD para Você**. Disponível em: <https://eadparavc.dinte.ufma.br/> Acesso em: 25 de outubro de 2020b.

## ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES: PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Maria Aldenora dos Santos Lima*

[aldenorasantos227@gmail.com](mailto:aldenorasantos227@gmail.com)

*Sônia Elina Sampaio Enes*

[soniatpg@hotmail.com](mailto:soniatpg@hotmail.com)

Universidade Federal do Acre

### RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre, Campus/ Floresta do Município de Cruzeiro do Sul-Acre, vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PROAES, perante os desafios de acesso e permanência enfrentados pelos alunos público alvo da Educação Especial, diante das dificuldades enfrentadas em tempos de pandemia do covid-19 e a emergência do retorno das atividades remotas. Com abordagem qualitativa, a investigação utilizou-se da entrevista semiestruturada com estudantes de graduação da referida instituição com o intuito de investigar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes frente à pandemia do novo coronavírus e apresentar possíveis soluções. Os resultados constataram a emergência de estratégias de ensino, pesquisa e extensão a serem implementadas no âmbito da

Universidade principalmente aquelas centradas no uso de equipamentos digitais e internet. A pesquisa aponta importantes contribuições para um conhecimento mais qualificado sobre condições de acesso e permanência em tempos de pandemia dos estudantes com deficiência no espaço universitário.

**Palavras-chave:** Pandemia. Educação Superior. Acesso e permanência.

## INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus trouxe mudanças imprevistas no contexto da Universidade tornando-se um desafio para todos os envolvidos neste processo. O Ensino remoto emergencial como uma estratégia de ensino, leva a Universidade a traçar ações e mecanismos para um novo fazer pedagógico para receber esses acadêmicos respeitando suas diferenças e necessidades.

Diante dessa problemática, essa discussão objetiva apresentar as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio a Inclusão-NAI da Universidade Federal do Acre, Campus/Floresta do Município de Cruzeiro do Sul-Acre, diante dos desafios de acesso e permanência enfrentados pelos estudantes público alvo da Educação Especial perante à pandemia do covid-19. Tal proposta se justifica pela pretensão de colaborar com a educação inclusiva e com as políticas de acesso e permanência dos estudantes com deficiência.

## **METODOLOGIA**

De abordagem qualitativa, o estudo ocorreu por meio de uma pesquisa de campo, com a participação de dez (10) estudantes de graduação, público alvo da educação especial da Universidade Federal do Acre–UFAC. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados com base em aporte teórico de Castro (2011), Silva (2013), Santos (2016), dentre outros autores que pautam uma discussão sobre a temática em foco.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com o intuito de sanar as principais dificuldades de acesso e permanência dos estudantes público alvo da educação especial na universidade perante a pandemia do coronavírus e a proposta emergencial do ensino remoto, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) por meio do Núcleo de Apoio à Inclusão-NAI, da Universidade Federal do Acre–UFAC disponibilizou aos seus estudantes programas de auxílio inclusão digital: pacote de dados (Conectividade e chips para alunos com dificuldade de acesso à internet). Como estratégia pedagógica, o Núcleo elaborou um guia para docentes, coordenadores de cursos, com o

objetivo de sensibilização, informação e orientação para que se realize um Ensino Remoto Emergencial, acessível e com a oportunidade de incluir todos. Além desse suporte emergencial, o núcleo oferece também dois Programas de Monitoria para Apoio aos Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação (PROMAED) e o Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação (PROTAED).

## CONCLUSÕES

A Pesquisa constatou as profundas desigualdades de acesso e permanência de natureza social, econômica que afetam fortemente as propostas de ensino remoto, principalmente aquelas centradas no uso de equipamentos digitais e internet. As ações do Núcleo de Apoio a Inclusão- NAI, da Universidade Federal do Acre - UFAC são providenciais para os alunos com deficiência nesse período de pandemia, mas é necessário um grande investimento do Estado na área da acessibilidade na universidade pública.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 278 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, 2011.

SANTOS, J. L. P. D. **O programa incluir na UFMT: acesso e permanência na educação superior**. 2016. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.

SOUZA, B. C. S. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

## COVID-19 E ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

*Maria Helena Venâncio Martins*

[mhmartin@ualg.pt](mailto:mhmartin@ualg.pt)

Universidade do Algarve – Faro/PT

*Ana Paula Camilo Ciantelli*

[aninhaciantelli@gmail.com](mailto:aninhaciantelli@gmail.com)

Universidade Estadual Paulista – Bauru

### RESUMO

A crise global provocada pela pandemia de COVID-19 pode acentuar a exclusão e as desigualdades nas pessoas com deficiência. Os estudantes com deficiência no Ensino Superior tendem a enfrentar maiores barreiras na acessibilidade ao ensino à distância, no reingresso às aulas, bem como problemas psicológicos advindos desta situação. Estudo em Portugal evidencia modalidades de ensino à distância desadequadas às necessidades dos estudantes com deficiência, suspensão ou redução de apoios e serviços essenciais. Os resultados apontam a necessidade de flexibilização e inovação no Ensino Superior para uma igualdade e equidade de oportunidades. Neste contexto, os Psicólogos podem desempenhar um



importante papel, tendo como objectivo desenvolver o bem-estar e a saúde psicológica destes estudantes, promovendo contextos facilitadores da aprendizagem e do sucesso académico.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Deficiência. COVID-19.

## INTRODUÇÃO

Diversas políticas e serviços de apoio estão sendo desenvolvidas para criar ambientes mais acessíveis para os estudantes com deficiência, contudo, persistem diversos constrangimentos e obstáculos (BORGES, *et al.* 2017). A crise global vivenciada pela pandemia do coronavírus constituiu-se mais um desafio para estes estudantes (UNICEF, 2020).

Se, para alguns estudantes com deficiência o ensino superior virtual poderá ter algumas vantagens (redução da ansiedade, do risco de contaminação, etc.), para outros poderá representar mais desafios (falta de tempo adicional, de recursos (equipamentos, acesso à internet, materiais) suportes específicos para participarem ativamente na aprendizagem, solidão, depressão, entre outros). Ademais, muitos professores não estão preparados para ensinar *online* e em garantir o envolvimento dos estudantes, especificamente os que apresentam deficiência, contribuindo ainda mais com a invisibilidade destes.

Conhecer o que sentem, suas necessidades e dificuldades neste cenário que acarreta novos desafios é primordial, visando que as universidades possam implementar medidas mais eficazes que respondam às necessidades destes estudantes com deficiência.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa exploratória, tendo por base os resultados de um inquérito desenvolvido pelo Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH, 2020), sobre o impacto da pandemia nas pessoas com deficiência. Neste estudo, realizado via *online*, responderam 725 sujeitos, dos quais 53,8% eram pessoas com deficiência e 46,2% familiares ou seus cuidadores.

Objectiva-se apresentar alguns dados sobre como as pessoas com deficiência, em Portugal, tem experienciado a pandemia, especificando-se algumas percepções dos estudantes com deficiência que frequentam o ensino superior.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Segundo os resultados do inquério, a pandemia de COVID-19 deixou as pessoas com deficiência em condições de desigualdade no acesso à educação, às terapias e apoios sociais, corroborando com alguns relatórios internacionais (UNICEF, 2020; UNITED NATIONS, 2020).

No ensino superior constata-se uma significativa insatisfação; do total de respostas 69,3% avaliaram negativamente a adequação das modalidades de ensino à distância disponibilizadas pelas IES aos estudantes com deficiência. Destes, 33,3% classificaram o acompanhamento *nada adequado*, 36% *pouco adequado*, 17,3% *adequado*, e 13,4% *muito adequado*. Os estudantes relatam dificuldades no acompanhamento das aulas *online* e em falar com os professores.

Vivenciar esta crise pode levar a que estes estudantes revelem sentimentos de medo, ansiedade e frustração, experienciando dificuldades em adaptar-se às alterações provocadas pelo isolamento (novas rotinas, novas formas de convivências, novas modalidades de ensino/aprendizagem e incerteza face ao futuro). Estes fatores podem desencadear alterações comportamentais, de humor, sono, alimentação, ansiedade ou ainda alterações motivacionais e de desempenho acadêmico, ocasionando insucesso acadêmico e risco de abandono (OPP, 2020).

A pandemia também provocou impacto negativo nas vidas das pessoas com deficiência e suas famílias. Dos inquiridos 40,1% responderam que apoios fundamentais (terapia da fala, ocupacional, etc.) foram suspensos, e 33,2% assinalam que serviços de assistência pessoal foram suspensas ou reduzidos, comprometendo não apenas a autonomia e bem-estar das pessoas com deficiência, mas afetando seus familiares que, na ausência destes apoios, tiveram que assumir em exclusivo a prestação de cuidados e apoio, gerando profunda exaustão nas famílias (ODDH, 2020).

Neste contexto, os Psicólogos podem desempenhar importante papel, promovendo o bem-estar e saúde psicológica destes estudantes, promovendo contextos facilitadores da aprendizagem e sucesso académico. O apoio psicológico e aconselhamento podem contribuir com um funcionamento mais adaptativo à situação, apoiando a regulação das emoções e afetos e mobilizando os recursos pessoais e experiências anteriores positivas para minorar ou ultrapassar as dificuldades destes estudantes (OPP, 2020).

## **CONCLUSÕES**

A pandemia pelo COVID-19 continua a proliferar por todo o mundo e representa mais um desafio para os estudantes com deficiência no ensino superior. Aponta-se a necessidade de flexibilização e inovação no ensino superior, de forma a responder às necessidades destes estudantes. A intervenção dos Psicólogos pode desempenhar importante papel, numa abordagem promocional e preventiva, tendo como objetivo geral desenvolver o bem-estar e a saúde psicológica destes estudantes, promovendo contextos facilitadores da aprendizagem e sucesso académico.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Leonor *et al.* Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **Revista Portuguesa De Educação**, v.30, n. 2, p. 7-31, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>. Acesso em: 11 nov. 2020.

ODDH. **Estudo “Deficiência e COVID-19”** - Impactos da pandemia nas pessoas com deficiência em Portugal, Síntese de resultados, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, ISCSP-Ulissboa, Julho de 2020.

OPP (Ordem dos Psicólogos Portugueses).

**Recomendações para intervenção psicológica no ensino superior.** Documentos de apoio à prática OPP, COVID-19, 2020, Disponível em: [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/intervencao\\_ensino\\_superior.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/intervencao_ensino_superior.pdf) Acesso em: 11 nov. 2020.

UNICEF. **COVID-19 response:** Considerations for Children and Adults with Disabilities, 2020. Disponível em: [https://www.unicef.org/disabilities/files/COVID-19\\_response\\_considerations\\_for\\_people\\_with\\_disabilities\\_190320.pdf](https://www.unicef.org/disabilities/files/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf) Acesso em: 11 nov. 2020.

UNITED NATIONS. **Policy brief:** a disability-inclusive response to covid-19, May 2020, Disponível em: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/Policy-Brief-A-Disability-Inclusive-Response-to-COVID-19.pdf> Acesso em: 11 nov. 2020.

## VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO

*Maria Maysa Romão Bezerra*

[mmaysarb@gmail.com](mailto:mmaysarb@gmail.com)

*Táisa Caldas Dantas*

[taisa.cd@gmail.com](mailto:taisa.cd@gmail.com)

Universidade Federal da Paraíba

### INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir de um projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Educação Emocional (NEEMOC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo por objetivo através da educação emocional criar caminhos para o empoderamento de jovens com deficiência. O argumento central deste estudo é que a vivência saudável das emoções pode incentivar o protagonismo na vida das pessoas com deficiência.

A disseminação de crenças infundadas em torno da pessoa com deficiência, o estigma de que estas são incapazes, está enraizado por séculos no imaginário social (CASASSUS, 2009). As situações de preconceito e exclusão no seu cotidiano, pode resultar na vivência das emoções de maneira inconsciente, com consequências na formação de sua identidade, socialização e relações de afetividade (SHIMONO, 2008).

A educação emocional contribui na superação destes obstáculos, visto que a experiência saudável das emoções leva ao alcance das competências necessárias para lidar com as exigências sociais. Iniciando um despertar no desenvolvimento da sua autonomia, autoestima e autoconfiança (LISBOA, 2008)

A natureza desta pesquisa é de cunho qualitativo realizada através da observação direta. O campo de pesquisa foi uma Escola Estadual pertencente à Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD). Os sujeitos desta pesquisa são estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## **METODOLOGIA**

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, o campo de pesquisa deste estudo foi uma escola pertencente a FUNAD, localizada no município de João Pessoa - Paraíba. Os participantes da pesquisa foram jovens com deficiência, pertencentes à modalidade EJA.

No tocante aos instrumentos aplicados para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado um questionário aberto denominado “Diário das Emoções” e oficinas pedagógicas de Educação Emocional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados nesta pesquisa, através do questionário denominado “Diário das Emoções”, foi possível identificar quais emoções são mais recorrentes nos jovens com deficiência que frequentam a Escola Estadual localizada na FUNAD, entre estas: medo, tristeza, alegria e raiva. A maioria resultantes de situações do cotidiano, nas quais o indivíduo foi impedido de agir ou foi alvo de situações de exclusão e preconceito.

Esses acontecimentos acarretam em sentimentos e emoções que tem consequências positivas ou negativas. Observa-se quando um dos estudantes questionados sobre o que fazia sentir medo responde, *“que tem medo de voltar a frequentar a igreja, pois lá tinham pessoas que zombavam de sua condição”*. Afirmando a necessidade desse grupo social aprender a identificar, expressar, avaliar e gerir suas emoções de uma maneira socialmente inteligente.

Como afirma Bisquerra (2000) a educação emocional capacita o indivíduo a desenvolver habilidades e conhecimentos emocionais que irão contribuir para que enfrentem melhor os desafios que surgem no dia a dia. Com a análise dos resultados obtidos com as oficinas pedagógicas, foi possível perceber a evolução dos estudantes, a cada rotina se sentiam mais confiante para expor suas emoções. Os temas trabalhados eram baseados nas demandas que perpassam a educação especial e sempre resgatavam memórias e sensações propondo uma nova leitura dos fatos. Ao final da pesquisa



os estudantes apresentavam uma consciência emocional ampliada, começaram a adotar uma atitude positiva diante da vida e iniciaram uma compreensão dos efeitos das emoções nas suas vidas.

Colaborando na construção de um indivíduo empoderado, capaz de lutar pelo seus desejos e direitos. Visto que é natural que as pessoas tomem as suas próprias decisões, as pessoas com deficiência também devem estar inseridas em sua realidade como autoras de suas vidas.

É nesse sentido que a educação emocional se torna um aporte fundamental para o empoderamento, pois ao se conscientizarem da condição em que estão imersos, os sujeitos conseguem construir estratégias de resistência a partir da valorização de si e da construção de uma identidade própria, a partir do conhecimento de suas emoções e sentimentos. Pinto (1998) denomina a experiência do empoderamento como a percepção dos sujeitos da situação em que vivem e das condições que podem ser transformadas para modificar esse estado.

Os resultados apontam que através de um trabalho de Educação Emocional é possível propiciar o autocontrole emocional e um direcionamento para a tomada de decisões diante de situações de vulnerabilidade, para que os sujeitos envolvidos não percam a sua autonomia e sejam protagonistas de sua vida.

## CONCLUSÕES

O presente estudo possibilitou identificar como as emoções influenciam na construção da independência de jovens com deficiência da FUNAD. Compreendendo que a sua vivência emocional, muitas vezes é influenciada por questões relacionadas à deficiência e a falta de aceitação social.

Nesse sentido, a consciência emocional proporcionadas pela Educação Emocional, permite acesso ao cenário de superação por parte dos indivíduos. No caso das pessoas com deficiência, a vivência saudável das emoções levo estes sujeitos a lugares mais altos, seja na sociedade, seja em suas vidas pessoais.

Por fim, entende-se que a Educação Emocional se configura nesse contexto como um instrumento pedagógico e de autoconhecimento, que oportuniza a consciência sobre si, resultando no empoderamento e protagonismo destes jovens.

## REFERÊNCIAS

BISQUERRA, R. A. **Educación Emocional y Bienstar.**

Espanã. Wolter Kluwer Educación. 2000.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional.**

Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.

LISBOA, T. K. **Políticas públicas com perspectiva de gênero** – afirmando a igualdade e reconhecendo

as diferenças. In: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010.

PINTO, C. Empowerment, uma prática de serviço social. In: BARATA (coord.). **Política**

**Social.** Lisboa: 1998, ISCSP, pp. 247-264

SHIMONO, S. O. **Educação e Trabalho:** caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. São Paulo: s.n, 2008. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

## NECESSIDADES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

*María Yolanda González-Alonso*

[mygonzalez@ubu.es](mailto:mygonzalez@ubu.es)

Universidad de Burgos - ES

*Thaís Kristosch Imperatori*

[thisimperatori@unb.br](mailto:thisimperatori@unb.br)

Universidade de Brasília

### RESUMO

O objetivo desse estudo é identificar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, os impactos da COVID-19 nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes universitários com deficiência e suas necessidades. Após uma revisão sistemática em vários bancos de dados foram selecionados quatro estudos científicos. Os dados mostram que estudantes com deficiências têm encontrado diferentes dificuldades de acessibilidade, adaptações acadêmicas, cuidados, apoio, processos de avaliação, recursos humanos e materiais e atitudes dos professores. A existência de barreiras para permanência e aprendizagem na educação superior é anterior à

pandemia, porém, amplia-se no atual contexto. As conclusões apontam para a necessidade de garantia de uma educação inclusiva e de qualidade, com participação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Covid-19. Ensino Superior. Inclusão.

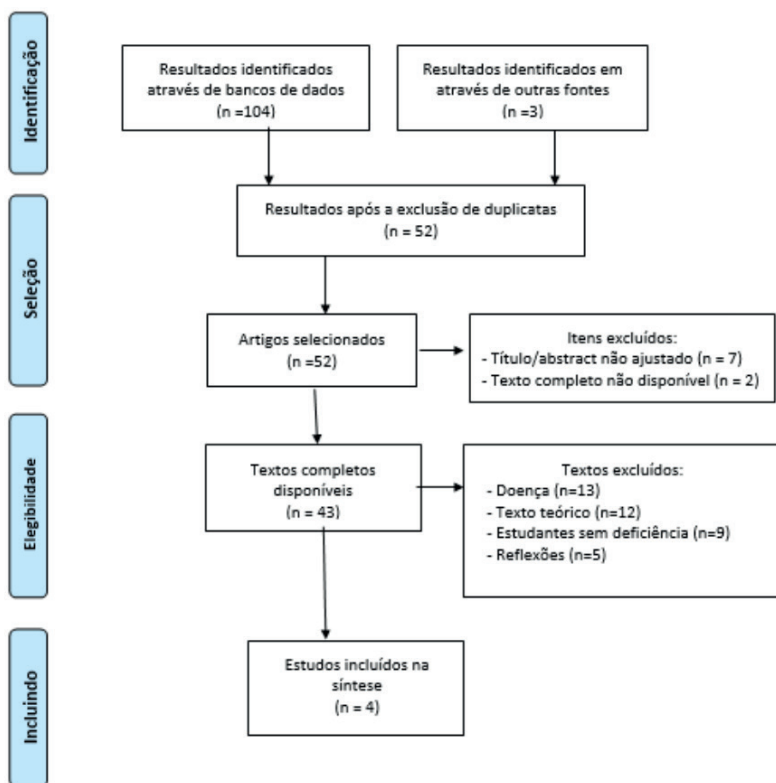
## INTRODUÇÃO

A atual crise sanitária afetou a vida social, econômica, política e cultural em todo o mundo e o funcionamento regular das instituições educacionais. De acordo com a UNESCO (2020), 91% da população estudantil global foi afetada pelo fechamento de escolas e universidades em 194 países. Diante dessa medida emergencial, associada à adoção do ensino remoto para contenção do vírus, há a preocupação com o aprofundamento de desigualdades e processos de exclusão de estudantes com deficiência, o que demanda estratégias para reduzir as consequências para esse público. O presente estudo visa identificar as necessidades acadêmicas de estudantes universitários com deficiência diante da pandemia a partir de um levantamento bibliográfico.

## METODOLOGIA

Realizou-se uma busca sistemática de publicações nas bases de dados PsycINFO, Dialnet, Scopus e Web of Science no período de março a outubro de 2020. Usando o sistema PRISMA, os artigos foram analisados e comparados (Figura 1). Essa busca foi orientada pelas palavras chave Covid-19, estudantes universitários e deficiência nos idiomas inglês, espanhol e português

Figura 1. Fluxo de seleção de artigos  
(Adaptado de MOHER, 2019).



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se uma escassez de estudos sobre os impactos da COVID-19 em estudantes universitários com deficiência, sendo selecionados quatro artigos para essa análise com diferentes abordagens metodológicas. O Quadro 1 apresenta a síntese dos estudos.

Quadro 1. Síntese das características dos estudos

AUTOR (ES)	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	OBJETIVO	RESULTADOS
Bartz (2020) Alemanha	42 estudantes com uma ou mais deficiências em diferentes universidades da Alemanha	Método misto	Promover a educação inclusiva nas universidades alemãs a partir da experiência dos estudantes com deficiência	Há necessidade de capacitação adicional aos docentes e desenvolvimento de métodos de ensino inclusivos, tais como o Desenho Universal para Aprendizagem
Douat (2020) França	Estudo de caso com um estudante de mestrado cego	Projeto exploratório e descritivo	Compreender a situação de jovens com deficiência em residências universitárias	A capacidade de relacionamento o ajudou a superar as barreiras do meio ambiente, a dependência e as dificuldades na tomada de decisões

Fontana-Hernández <i>et al</i> (2020) Costa Rica	30 estudantes com deficiência matriculados em diferentes cursos na Universidade Nacional da Costa Rica	Projeto descritivo	Reorganizar o acompanhamento acadêmico de estudantes com deficiência na formação universitária no contexto da COVID-19	Tornar visível no modelo não-presencial o suporte de recursos tecnológicos acessíveis e personalizados com boa comunicação
González-Montesinos (2020) Espanha	6 alunos surdos da Universidad Rey Juan Carlos matriculados em diferentes cursos	Projeto exploratório e descritivo	Analisar a resposta dada pela universidade aos estudantes surdos signatários como consequência da crise sanitária	Eles apresentam dificuldades no acesso à informação e treinamento, falta de recursos humanos (intérpretes de língua de sinais), recursos educacionais e testes de avaliação, e tecnologia acessível

Os dados apontam para diferentes barreiras enfrentadas por esses estudantes no contexto de pandemia que aprofundam processos de exclusão: dificuldades de acessibilidade, adaptações acadêmicas, cuidados, apoios, processos de avaliação, recursos humanos e materiais e atitudes dos professores. Também mostram a importância da participação dos estudantes na definição de estratégias que atendam suas especificidades. No atual contexto, os recursos de acessibilidade e tecnologia demandados são variados,



principalmente em virtude da deficiência e do curso superior. Tais necessidades devem ser consideradas na garantia do direito à educação de qualidade também em tempos de crise (MORENO-RODRÍGUEZ, 2020).

## **CONCLUSÕES**

A pandemia mostrou a frágil acessibilidade em termos de conteúdo e plataformas virtuais em diferentes países, assim como a disponibilidade limitada de recursos tecnológicos, a obrigação de continuar com um suporte personalizado que assegure direitos, a importância de utilizar métodos inclusivos e a necessidade de ações que não deixem ninguém fique para trás. A educação universitária requer mais capacitação aos docentes, investimento e inovação para resistir a situações como esta e promover a garantia de uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

## REFERÊNCIAS

BARTZ, Janieta. All Inclusive?! Empirical Insights into Individual Experiences of Students with Disabilities and Mental Disorders at German Universities and Implications for Inclusive Higher Education. **Educ. Sci.**, 10(9), 2020. Disponível em <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/9/223/htm>. Acesso em 4 nov. 2020.

DOUAT, Étienne. Handicapés et confinés en résidence universitaire: des étudiants oubliés, à l'épreuve de «la continuité pédagogique». **Alter**, 14(3), p. 236-246, 2020. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067220300407>. Acesso em 4 nov. 2020.

FONTANA-HERNÁNDEZ, Angélica, *et al.* El Proyecto UNA Educación de Calidad en el contexto de la COVID 19. **Revista Electrónica Educare**, 24, Suplemento Especial, p. 1-3, 2020. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7538301>. Acesso em 4 nov. 2020.

GONZÁLEZ-MONTESINO, Rayco H. Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo. In: MORENO-RODRÍGUEZ, Ricardo; TEJADA, Antonio; DÍAZ-VEGA, Miriam (Coord.). **COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación**. Colección Accessibility, vol. 23. La Ciudad Accesible, 2020. Disponível em [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/6157/Barreras\\_ense%c3%b1anza\\_universitaria\\_confinamiento\\_COVID-19\\_alumnado\\_sordo.pdf?sequence=1&rd=0031424062602722](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/6157/Barreras_ense%c3%b1anza_universitaria_confinamiento_COVID-19_alumnado_sordo.pdf?sequence=1&rd=0031424062602722). Acesso em 4 nov. 2020.

MOHER, D., *et al.* **Elementos de reporte preferidos para revisiones sistemáticas y metaanálisis:** la declaración PRISMA. *PLoS Med*, 2009, vol. 6, p. e1000097.

MORENO-RODRÍGUEZ, Ricardo. Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 9(3), Número extraordinario, 2020. Disponível em <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>. Acesso em 4 nov. 2020.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020:** Inclusion and education: all mens all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000373718&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_be1db6f3-e189-4251-a630-bb4e4114c5c4%3F\\_%3D373718eng.pdf&updateUrl=updateUrl9454&ark=/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000373718&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_be1db6f3-e189-4251-a630-bb4e4114c5c4%3F_%3D373718eng.pdf&updateUrl=updateUrl9454&ark=/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf). Acesso em 04 nov. 2020.

## VÍDEO EDUCACIONAL COM ORIENTAÇÕES AOS DOCENTES E COLEGAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

*Marieles da Silveira*

[marieles.silveira@uftm.edu.br](mailto:marieles.silveira@uftm.edu.br)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

*Paula Teixeira Nakamoto*

[paula.nakamoto@iftm.edu.br](mailto:paula.nakamoto@iftm.edu.br)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Triângulo Mineiro – IFTM

### RESUMO

A pesquisa “Alunos com deficiência nos cursos técnicos do Centro de Educação Profissional – CEFORES: perspectivas de alunos e docentes” culminou com a produção de vídeos com orientações aos docentes e colegas de alunos com deficiência, com o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica sobre o atendimento às necessidades desses alunos. A criação da mídia educacional aconteceu após a análise das entrevistas e questionários aplicados aos docentes e colegas de alunos com deficiência e tomou como base suas principais dúvidas e sugestões. Assim procedemos à elaboração e pré-validação do roteiro, à escolha do *software* de animação para confecção do vídeo e à gravação do vídeo em Libras. Após a finalização, os vídeos foram aplicados

aos participantes da pesquisa. Observou-se que vídeos de curta duração com informações relevantes a respeito da deficiência, podem contribuir para a sensibilização e promover a acessibilidade atitudinal nos cursos técnicos do CEFORES.

**Palavras-chave:** Vídeo educacional. Inclusão. Educação profissional.

## INTRODUÇÃO

O mestrado profissional se caracteriza pela apresentação de um trabalho final que descreva o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino (MOREIRA, 2004).

A pesquisa “Alunos com deficiência nos cursos técnicos do Centro de Educação Profissional – CEFORES: perspectivas de alunos e docentes” desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), teve como um dos objetivos específicos elaborar mídia que apresentasse estratégias para a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente educacional do CEFORES (escola técnica vinculada à Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM), de forma a favorecer também a formação para o trabalho.

A opção pela construção de animação como produto educacional se deu pela possibilidade de informar por meio de imagens e sons e por envolver recursos tecnológicos relativamente de baixo custo, de fácil acesso e com ampla disseminação (MORAN, 2012).

## METODOLOGIA

O desenrolar da pesquisa e a análise das entrevistas com professores e alunos do Curso Técnico de Radiologia evidenciou que uma das principais demandas desses sujeitos consistia em saber como lidar com a pessoa com deficiência. Assim, com base no delineamento do perfil dos estudantes com deficiência do CEFORES, estabeleceu-se que os vídeos abordariam as deficiências: auditiva, física e visual.

Os roteiros dos vídeos apresentaram recomendações de como tratar a pessoa com deficiência no ambiente educacional. Tais roteiros foram pré-validados por alunos e servidores com deficiência atendidos pelo Setor de Acessibilidade da UFTM e servidores sem deficiência que atendem esse público, de modo a avaliar a pertinência das orientações, sugerir alterações ou, acrescentar novas informações.

O recurso escolhido para produção dos vídeos foi o Animaker, uma plataforma *online* para criação de vídeos animados do tipo faça você mesmo (DIY – *Do it yourself*), com personagens e modelos de cenários pré-construídos (ANIMAKER, 2019). A montagem das cenas aconteceu intuitivamente, a fim de ilustrar o que a informação buscava transmitir.

A etapa seguinte foi a gravação de vídeos com a interpretação em Libras para que alunos e docentes surdos também tivessem acesso aos vídeos. Após finalização, os vídeos Orientações aos docentes e colegas foram exportados para a plataforma do *Youtube* e disponibilizados nos links:

*Deficiência Auditiva* – <https://youtu.be/BuHrTEtYS1c>;  
*Deficiência Física* – <https://youtu.be/lSr7vu2HQCg> e  
*Deficiência Visual* – <https://youtu.be/BeGcu3U-s3M>.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O produto foi aplicado (apresentação do vídeo com preenchimento de questionário) aos sujeitos da pesquisa. Os aspectos abordados no questionário para avaliação dos vídeos foram: relevância do tema; transmissão de informações básicas; clareza das informações e sensibilização quanto questão da inclusão educacional.

Percebemos que os participantes da pesquisa consideraram os vídeos atendiam a todos os aspectos elencados no questionário. Esse resultado é corroborado por Moran (2012) que acredita que as mídias televisivas têm capacidade de influenciar a sociedade e desempenham indiretamente, um significativo papel educativo, uma vez que não se limitam a apresentar informações, mas também incitam hábitos, comportamentos e atitudes. Funcionam como uma ferramenta eficaz na formação de valores, opiniões e modelos comportamentais, ao transmitir informações interpretadas conforme a situação e interesses envolvidos.

## CONCLUSÕES

Durante o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados evidenciou-se a necessidade de se

difundir informações que desmistifiquem a deficiência, principalmente como forma de sensibilização inicial. Tal intento se materializou na criação das três animações com dicas de como proceder com alunos com as deficiências: auditiva, física e visual, principalmente no espaço acadêmico.

Verificamos que o compartilhamento dos vídeos “*Orientações aos docentes e colegas: deficiências auditiva, física e visual*”, pode colaborar para a propagação de informações corretas a respeito de como lidar com a pessoa com deficiência no ambiente escolar e, da mesma forma, pode sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica a respeito da inclusão educacional.

## REFERÊNCIAS

ANIMAKER Inc. **Como fazer um vídeo animando?**

Palo Alto: Animaker, 2019. Disponível em: <https://www.animaker.co/tutorial-pt>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-65. (Coleção Papirus Educação).

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira da Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.



## REDIMENSIONANDO A ACESSIBILIDADE CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR PARA ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Marilú Palma de Oliveira*

[marilupalma@hotmail.com](mailto:marilupalma@hotmail.com)

Professora de Educação Especial  
Secretaria de Estado de Educação do Acre

*Silvio Carlos dos Santos*

[dr.prof.silvio@outlook.com](mailto:dr.prof.silvio@outlook.com)

Professor Efetivo da Prefeitura de Rio Branco/AC

### RESUMO

As aulas remotas, realizadas no contexto do corona vírus, são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias utilizadas no ensino remoto para a acessibilidade curricular do acadêmico com deficiência intelectual no curso de graduação em artes cênicas. Neste contexto, o estudo se caracteriza como qualitativo, descritivo a partir do estudo de caso de um acadêmico, do sexo masculino, matriculado no curso de artes cênica de uma Instituição Pública de Ensino Superior no Acre. Muitas são as barreiras encontradas para possibilitar que o acadêmico com deficiência intelectual tenha acesso aos conteúdos curriculares, desde as atitudinais até as instrumentais no

uso das tecnologias. Foi concluído que, pelas fragilidades na construção de suas aprendizagens, o acadêmico com deficiência intelectual necessita de encontros presenciais, cumprindo todos os protocolos exigidos pela pandemia, com os docentes e/ou monitor para orientações de cada etapa no ensino dos conteúdos. Sugerindo a Taxonomia de Bloom como escala de evolução nas adaptações dos objetivos curriculares.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Deficiência Intelectual. Acessibilidade Curricular.

## INTRODUÇÃO

Sem os encontros presenciais entre professores e alunos, devido às medidas de isolamento social, as aulas remotas e a educação a distância surgem como alternativa para reduzir os impactos negativos e restritivos impostos pela pandemia do COVID-19.

Pensar, o ingresso da pessoa com deficiência intelectual, no Ensino Superior, exige revisão de pré-conceitos acerca das suas possibilidades a partir da reflexão do conceito de inclusão educacional.

Essa presença implica em mudanças no sistema de valores, em condições para que esse acadêmico tenha acessibilidade curricular do seu curso de graduação, mesmo na modalidade de ensino remoto.

Para tanto, a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento define deficiência intelectual:

Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (LUCKASSON e COLS, 2002, *apud* CARVALHO e MACIEL, 2003, p.150).

A política educacional inclusiva é de aceitar as diferenças humanas, modernizando e evoluindo as práticas educacionais, para que possam ser adaptadas a todas as necessidades, ao invés, de se adaptar o acadêmico às ações pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.

Sabendo-se das complicações desse em apropriar-se de conteúdos abstratos, faz-se necessário o emprego de materiais pedagógicos concretos, estratégias metodológicas que facilitem sua aprendizagem e desenvolvam suas habilidades cognitivas.

A construção de um Ensino Superior Inclusivo, significa transformações no contexto educacional, nas ideias e atitudes, e nas práticas das relações sociais, tanto no setor político, administrativo como também no didático-pedagógico.

A acessibilidade curricular precisa ser pensada a partir do contexto grupal do acadêmico, e de cada situação particular.

Após a identificação das adaptações a serem implementadas, deverão ser planejadas e levadas a efeito com a participação do coletivo envolvido no contexto universitário, para que esse acadêmico tenha assegurado

seus direitos na sua formação profissional também nas aulas remotas.

Enfim, o presente trabalho tem por objetivo analisar as estratégias utilizadas no ensino remoto para a acessibilidade curricular desse no curso de graduação.

## **METODOLOGIA**

A investigação será qualitativa porque busca realidades que não podem ser quantificadas, por se tratar de uma pesquisa relativa à inquirição da prática educativa e à percepção dos sujeitos envolvidos. Realizando, uma visão subjetiva, com interpretação do pesquisador, que é o principal instrumento dessa indagação.

Segundo Minayo (1994), essa averiguação se ocupa de conceitos, desejos, crenças, comportamentos e valores, em dimensões mais intensas das relações, dos acontecimentos e processos que não podem ser sintetizados em procedimentos variáveis.

Segundo perspectiva qualitativa, um estudo de caso por se considerar um método flexível e abrangente, pois busca compreender/descrever a situação real específica, dentro do contexto das aulas remotas.

O caso deve ser expressivo e bem escolhido, de forma a ser capaz de respaldar uma generalização em circunstâncias semelhantes a permitirem conclusões.

Enfim, a unidade de análise desse estudo é o processo de acessibilidade curricular desse acadêmico, em aulas remotas; tendo como foco as estratégias desenvolvidas pelos docentes e/ou monitor.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise será das estratégias utilizadas para o enfrentamento dos desafios impostos em tempos de ensino remoto, numa proposta de educação inclusiva.

A análise dos dados foi feita com base em dois documentos: a ficha de histórico, que apresenta as dificuldades do acadêmico, e o perfil desse, que traz a sua história de vida; bem como nos relatos coletados nas entrevistas realizadas com os professores regentes das disciplinas, monitor que acompanham o próprio e com ele mesmo.

Com base nos dados coletados, foi elaborado um resumo agrupando as informações em dois itens: as barreiras que impedem o acesso com qualidade aos conteúdos curriculares e as estratégias exitosas para que o acadêmico possa participar das aulas remotas; criando, desta forma, um panorama sobre o estudante que facilitasse a compreensão das informações mais relevantes a seu respeito.

## CONCLUSÃO

Este estudo tem por objetivo principal analisar a acessibilidade curricular desse acadêmico, na educação superior, com foco nas estratégias exitosas.

Inicia-se, assim, uma reflexão dos dados colhidos, pela necessidade de uma formação continuada para os docentes, capacitando-os a entenderem melhor

esse acadêmico, repensando suas concepções de aprendizagem, suas práticas e o modo como estão lidando com as estratégias pedagógicas no ensino remoto.

Repensar esses aspectos significa saber que esses acadêmicos requerem a adaptação de material e/ou do currículo e, aprender como realizar essas adaptações, inclusive se apropriando da Taxonomia de Bloom.

Enfim, torna-se importante a valorização do ensino colaborativo para minimizar as barreiras impostas pelas fragilidades do processo de aprendizagem desse acadêmico, bem como, pela necessidade de encontros periódicos presenciais para encaminhamentos e orientações das atividades propostas nos conteúdos curriculares.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Haroldo Loguercio *et al.* **Propostas de intervenção à preservação do acervo do jornal “O diário de Natal” da editora Diários Associados S/A.** Natal: UFRN, 2018.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita:** história do livro, da imprensa e das bibliotecas. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 1996.

PEREZ JÚNIOR, José Hernandez; PESTANA, Armando Oliveira; FRANCO, Sérgio Paulo Cintra. **Controladoria de gestão:** teoria e prática. São Paulo: Atlas, 1995.

## O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS (TILS) E A ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA) EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Marla Vieira Moreira de Oliveira*

*Ana Paula Bento da Silva*

*Tatiane Patrícia Santos Nascimento*

Universidade Regional do Cariri

### RESUMO

Com o contexto das aulas remotas procuramos averiguar a acessibilidade em relação aos alunos surdos na Universidade Regional do Cariri (URCA). Justifica-se a relevância do trabalho desse profissional para continuidade da acessibilidade na educação inclusiva no ensino superior de forma remota. O estudo apresenta como objetivo: identificar as ações realizadas pelos tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS) necessárias para a acessibilidade do aluno surdo de forma remota. Apresentam-se como aporte teórico os autores: Brasil (2015), Corrêa (2017) e Quadros (2004). Sendo um estudo de caso de caráter qualitativo com observações do trabalho do intérprete e aplicação de questionário. Os achados indicam que trabalho é realizado, mas com algumas limitações: i) falha na conexão de internet; ii) necessidade de um

espaço individualizado sem ruídos ou interrupções; iii) o uso de plano de fundo e vestimenta adequada, entre outros. Mesmo assim, o resultado desse trabalho realizado pelos TILS vem colaborando para o acesso as informações veiculadas pela universidade e o acesso às aulas nesse formato. Conclui-se que é fundamental a presença desse profissional em atividades acadêmicas que incida na presença de estudantes com surdez.

**Palavras-chave:** inclusão. surdo. Intérprete.

## INTRODUÇÃO

Nos dias que correm o tradutor/intérprete de Libras se deparou com um trabalho realizado a distância, assim como vários outros profissionais. O cenário da pandemia COVID 19 exigiu novas formas do fazer diário estando em casa. Na educação imprimiu à rotina docente a busca por inúmeros recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Com os estudos de modo remoto, fez-se necessário adaptar-se, até mesmo para prover minimamente a acessibilidade para pessoas com deficiência. O estudo, ora apresentado, direciona-se para a efetivação da acessibilidade da pessoa com surdez através da mediação do Tradutor/Intérprete de Libras (TILS).



Sobre o tradutor/intérprete de Libras Quadros (2004, p. 27), entende que “É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete”. Já para Corrêa, Sander e Martins (2017, p. 533), no que se refere a função ambos acreditam que “No campo da educação, sua função envolve uma complexidade dialógica, contextual e didática, além de competência linguística nos usos das línguas-alvo”. Logo, no contexto remoto a complexidade aumenta por ter os fatores externos da interpretação, como por exemplo conexão com a internet.

Nosso objetivo geral é identificar as ações realizadas pelos TILS necessárias para a acessibilidade do aluno de forma remota. Como específicos: observar os trabalhos remotos realizados pelos intérpretes; identificar os contextos e adaptações necessárias para efetivação do serviço remoto; analisar a visão do intérprete em relação a interpretação remota. Logo, procuramos saber qual a relevância do trabalho desse profissional para continuidade da acessibilidade no ensino superior de forma remota?

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é um estudo de caso com caráter qualitativo. Baseada em estudos bibliográficos dos seguintes autores: Brasil (2015), Corrêa (2017) e Quadros (2004). Logo após para analisar olhares distintos sobre o mesmo ponto e assim chegar aos

objetivos da problemática fez-se um acompanhamento no trabalho das intérpretes da universidade Regional do Cariri (URCA) através de *lives* promovidas pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade (Nuarc) em que elas faziam a tradução/interpretação.

Por fim foi aplicado um questionário através de um formulário *online* afim de conhecer a atuação desses profissionais. Traçaram-se diante das respostas quais suas necessidades e dificuldades em meio a interpretação remota. Estes resultados comparados com o nosso acervo teórico e observações realizadas definiram nossos resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com às observações do trabalho remoto realizado pelas TILS da Universidade Regional do Cariri foi possível esquadrihar os contextos e as adaptações feitas pelas intérpretes para a interpretação com qualidade. Suas adaptações se desdobraram em relação a parede de plano de fundo, no caso, tons claros. A iluminação, utilizando-se de iluminação de casa e com iluminação *home office Ring light*. Em relação a utilização do *Ring light* a intérprete fazia uso do celular e as demais uso de notebook. Vale destacar que ainda há a ausência de vários outros equipamentos que garantam a qualidade do trabalho para que de fato a acessibilidade ocorra.

Sobre o termo acessibilidade redigido na lei n° 13.146/2015:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2000, art. 1).

Já nos dados obtidos através do formulário aplicado foi possível perceber que novas dificuldades surgiram em meio a interpretação remota. Dentre elas está a ausência da disponibilização de material prévio, problemas com a internet e a ausência de alguns equipamentos tecnológicos. Assim afetando diretamente no desenvolvimento do trabalho, na qualidade e na compreensão do aluno surdo.

Desse modo, podemos afirmar que algumas dificuldades surgiram ao longo do desenvolvimento desse trabalho de forma remota, como também se ressalta a importância desse profissional nesses espaços para que a inclusão do aluno surdo ocorra de fato.

## **CONCLUSÕES**

Com essa pesquisa conclui-se a partir das observações e da análise das respostas presentes no questionário aplicado que, a interpretação remota

é um novo desafio para esses profissionais. E que se faz necessário que a instituição busque dar um suporte maior para que o trabalho seja realizado com mais qualidade e o ensino remoto não seja mais uma barreira para uma educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 20 out. 2020.

CORRÊA, Jéssica Roberta da Silva; SANDER, Ricardo Hernani; MARTINS, Sandra Eli Sarotreto de Oliveira. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior. **Revista Educação Especial** | v. 30 | n. 58 | p. 529-540 | maio/ago. 2017 Santa Maria Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X23948> > Acesso em: 10 out.2020.

QUADROS, R. M. **O tradutor e Intérprete de Língua brasileira de Sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

## A PRECOCIDADE INFANTIL COMO INDÍCIO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

*Meire Luiza de Castro*  
[meire.castro@seduc.go.gov.br](mailto:meire.castro@seduc.go.gov.br)

*Lorrana Nara Naves Nóbrega*

Universidade Federal de Goiás

### RESUMO

A identificação de crianças superdotadas é ainda desafiadora aos profissionais da educação especial, caracterizando-se como um campo incipiente de pesquisas acadêmicas. Vários autores tem apontado a precocidade como um indício consistente na identificação de superdotação infantil, apesar de não existir consenso. Deste modo, o presente estudo tem por objetivo analisar a manifestação da precocidade em uma criança de 11 anos, ao longo do seu desenvolvimento infantil, caracterizado em três períodos distintos: 0 – 3 anos, 3 – 7 anos e 7 – 11 anos. Para a coleta dos dados, foi realizada uma entrevista estruturada entre uma professora especialista e mãe do estudante, durante o seu atendimento. A luz de referenciais teóricos, os resultados apontam que a precocidade se apresentou-se como um indício consistente de superdotação infantil neste estudante, manifestada antes mesmo do estímulo social e ambiental propiciados pela família e a escola. Além disso, outros indícios marcantes foram a facilidade de aprendizagem e

interesses incomuns para a idade. Aponta-se a partir da análise dos resultados deste estudo, a necessidade de investigações empíricas sobre precocidade em crianças superdotadas, sobretudo, dos fatores que podem inibir a manifestação desse na criança.

**Palavras-chave:** Identificação das Altas Habilidades/ Superdotação. Precocidade. Criança superdotada.

## INTRODUÇÃO

A identificação de alunos com altas habilidades/ superdotação (AH/SD) é motivo de muitas dúvidas aos profissionais que atuam na educação especial, uma vez, que mitos e diferentes conceitos ainda circundam essa temática (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Sobretudo, é na fase infantil que prevalecem as dificuldades sobre o seu reconhecimento, já nesta etapa, as habilidades cognitivas na criança ainda estão em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2014). Neste sentido, a precocidade pode ser estar associada a superdotação, consistindo em um indício importante na identificação de crianças com AH/SD. Contudo, este ainda não é um consenso.

Segundo Martins e Chacon (2015a, p.1), a precocidade

é compreendida como antecipação no desenvolvimento da criança dentro de um determinado campo ou área de domínio, como, por exemplo, na linguagem, na matemática, etc.

O que está relacionado a uma “grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 02).

Contudo, segundo Fleith (2007, p. 15), essa habilidade “pode ser resultado de uma estimulação intensa por parte das pessoas significativas de seu ambiente”, podendo vir a desaparecer ao longo dos anos. Por isso, a autora recomenda o registro e acompanhamento dos interesses e habilidades da criança.

Por outro lado, Winner (1998) defende que a precocidade, em si, pode estar associada à superdotação infantil. Já que, a aprendizagem mais rápida nestas crianças em relação aos seus pares de mesma faixa etária, é um fator indubitável na identificação das AH/SD. A partir das diferentes perspectivas apresentadas pelas autoras, objetivamos neste estudo, analisar a manifestação da precocidade durante infância de uma criança superdotada, em três períodos a seguir: 0 – 3 anos, 3 – 7 anos e 7 – 11 anos.

## **METODOLOGIA**

Este estudo contou com a participação de um aluno identificado com AH/SD, a qual chamamos de Wilson (11 anos de idade, estudante de escola pública) e a sua responsável (mãe). A coleta de dados foi realizada em 2019 por meio de uma entrevista estruturada entre a mãe da criança e uma professora especialista, durante o atendimento do aluno. A partir da análise de 03 episódios extraídos desta entrevista, discutiremos a manifestação

da precocidade da criança em momentos distintos de sua vida (0 - 3 anos, 3 - 7 anos e 7 - 11 anos).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No intuito de analisar a manifestação da precocidade durante a infância de Wilson (nome fictício), apresentaremos no Quadro 1, três episódios selecionados de uma entrevista ocorrida entre a professora especialista e a mãe de Wilson, para em seguida, realizar a sua discussão:

Quadro 1: Episódios da entrevista estruturada entre uma professora especialista e a mãe de Wilson.

Momento	Trechos de fala
Episódio 1 (0 - 3 anos)	(1) <b>Especialista</b> - Seu filho teve um desenvolvimento precoce na primeira infância? (2) <b>Mãe</b> - Sim, falou aos oito meses, andou com nove meses, o desfralde foi com um ano e meio e aos três anos aprendeu a ler sozinho.
Episódio 2 (3 - 7 anos)	(3) <b>Especialista</b> – A escola já lhes chamou atenção sobre a precocidade? (4) <b>Mãe</b> – Sim, pelo fato de ter maior facilidade com os conteúdos escolares que os colegas e boas notas.
Episódio 3 (7 - 11 anos)	(5) <b>Especialista</b> – Atualmente, ele realiza atualmente atividades extracurriculares? (6) <b>Mãe</b> – Faz curso de Inglês e redação, pois quer se aperfeiçoar para passar no curso técnico profissionalizante.

Fonte: As autoras.

Segundo Schiff (1994b) a precocidade em si, não é parâmetro suficiente para caracterização do superdotado



na fase infantil, considerando que as crianças “precoces” podem ser estimuladas a ler e estudar fora do ambiente escolar. Porém, em (1) quando a especialista pergunta a mãe se o filho apresentou sinais de precocidade na primeira infância, a mãe responde que sim, destacando o seu rápido desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico (2). Em (3), a especialista questiona se a escola já havia notado esse indício em Wilson, o que em (4), é confirmado quando a mãe afirma que o seu filho destacava-se pela facilidade de aprendizagem em relação aos colegas, e boas notas, tal como indicado por Martins e Chacon (2015b, p.1) Por fim, em (5) a especialista pergunta no momento atual, se o aluno realiza atividades extracurriculares. Em (6), a mãe afirma que a criança, com apenas 11 anos, já faz cursos de redação e inglês porque pretende adentrar um curso técnico profissionalizante. Assim, a partir da análise dos dados, constatamos que Wilson apresentou precocidade desde a tenra idade, não necessitando do estímulo familiar em sua aprendizagem (aprendeu a ler sozinho). O que permaneceu estável durante a sua vida escolar, através da notável facilidade de aprendizagem em relação aos pares e interesses incomuns para a sua idade (adentrar um curso técnico).

## CONCLUSÕES

Conclui-se pelos resultados apresentados, que a precocidade na infância de Wilson pode ser compreendida como um fator intrínseco de sua

cognição, concordando com Winner (1998), de que este é um indício consistente associado a superdotação e não apenas ao estímulo externo. Porém, apontamos a necessidade de maiores estudos empíricos que aprofundem sobre os fatores que podem inibir a manifestação de habilidades superiores em relação as dificuldades psicoemocionais enfrentadas por essas crianças no convívio social escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. DE F. Superdotação e seus mitos TT - Giftedness and its myths TT - La superdotación y sus mitos. **Psicol. esc. educ**, v. 14, n. 2, p. 301–309, 2010.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno “ideal”. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, 4 dez. 2015.

OLIVEIRA, E. C. B. B. DE. **Identificação de Crianças Precoces com Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação pelos Familiares e suas Expectativas**. [s.l.] Universidade Estadual Paulista, 2014.

SCHIFF, M. **A inteligência desperdiçada**: desigualdade social, injustiça escolar. [s.l.] Artes Médicas, 1994.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. [s.l.] Artmed, 1998.

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL: MOVIMENTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Noeli da Silva Souza Conradi*

[noelicon@gmail.com](mailto:noelicon@gmail.com)

*Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro*

[soniaproesa@gmail.com](mailto:soniaproesa@gmail.com)

Universidade da Região de Joinville

Apoio: PICPG (UNIVILLE)

### RESUMO

O trabalho discute a formação inicial no contexto das políticas públicas de educação inclusiva para estudantes com deficiência. Objetivando um olhar no processo de formação docente no Brasil e Chile. Trata-se de um estudo bibliográfico qualitativo, que utilizou como fonte de dados documentos digitais acerca das políticas de inclusão da pessoa com deficiência, com ênfase nas políticas de formação inicial em duas instituições, uma no Estado de Santa Catarina e outra na região do Atacama - Chile. O movimento de inclusão do estudante com deficiência destaca a relevância de refletirmos constantemente e criticamente o processo de formação inicial, nesta perspectiva os documentos analisados apontam que a matriz curricular das instituições investigadas oferecem

disciplinas voltadas a inclusão indicando atender as orientações políticas de formação docente de cada país.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Pedagogia. Estudante com Deficiência.

## INTRODUÇÃO

As interrogações relacionadas a inclusão do estudante com deficiência na escola regular, ainda gera dúvidas. Muitas advém pela falta de conhecimento, por se tratar de um conceito abrangente e complexo. Na contemporaneidade a inclusão tem sido prioridade nos agudos das políticas educacionais em diferentes países, sendo necessário debater com vistas a melhora no processo formativo, nas condições de atuação docente, estratégias e recursos para assegurar um ambiente educacional inclusivo. A temática da inclusão abrange espaço no âmbito educacional e social, as discussões baseiam-se no percurso histórico da educação e das políticas públicas. A inclusão do estudante com deficiência não pode ser apenas um movimento educacional, mas igualmente social e político que defenda o direito de todas as pessoas participarem da sociedade da qual fazem parte e serem respeitadas naquilo que as diferencia.

Conforme se apresenta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a inclusão é um assunto de direito que abrange todas as pessoas independentemente das características físicas individuais, do gênero, da classe social. Esclarecer a democratização e as ações

voltadas, a inclusão rompem com um modelo hegemônico de educação. Portanto, faz-se necessário refletir sobre a formação inicial nos cursos de pedagogia e como essa temática é contemplada na matriz curricular. O estudo visa fomentar discussões em torno das políticas públicas de formação docente nos cursos de Pedagogia das duas instituições, sendo uma no Estado de Santa Catarina e outra na região do Atacama.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, a partir de estudo bibliográfico e documental com foco nas políticas de educação inclusiva dos países referenciados e no currículo do curso de Pedagogia de cada Instituição. Para verificação dos documentos realizou-se busca nos sítios e *in loco* nas instituições.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O marco histórico do processo de inclusão teve início na década de 90, em Jomtien com a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” e com a Declaração de Salamanca (1994), dando início ao desenvolvimento da educação inclusiva em diversos países da América Latina. As discussões sobre a educação e a inclusão na América Latina, foram lideradas e são influenciadas pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), O Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE). Assim como diversos países que compõem o grupo geopolítico reconhecido como América latina, Brasil e Chile passaram a desenvolver políticas de inclusão voltadas a diversos segmentos, dentre eles a pessoa com deficiência. Sobre a organização das políticas educacionais, podemos mencionar os currículos dos cursos. Estes ocorrem por meio de normas, decretos e documentos legais que orientam-se no viés político econômico.

Conforme destaca Arroyo, (2004, p. 24) que:

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo que nos formarão através de simples decreto.

As instituições dos países mencionados, em cumprimento às orientações das políticas internacionais e nacionais, oferecem na matriz curricular dos cursos tanto na instituição do Chile (2019a, 2019b, 2019c) quanto na instituição do Brasil (2019a, 2019b, 2019c, 2019d), disciplinas que tratam das políticas de inclusão do estudante com deficiência, algumas são optativas, entretanto não é possível afirmar que estas possibilitam ao futuro pedagogo a construção de uma prática pedagógica inclusiva.

## CONCLUSÕES

O estudo permite dizer que essas mudanças só serão possíveis na medida em que o corpo docente estiver imbuído dessas propostas nas suas práticas e para isso ocorrer é importante, que haja desde a formação inicial ações que promovam mudanças no olhar e agir docente. Nos países estudados o processo de inclusão encontra-se amparado nas legislações nacionais. Os currículos dos Cursos de Pedagogia das instituições investigadas, oferecem conteúdos voltados ao trabalho do futuro pedagogo com o estudante com deficiência, com foco de contribuir na formação e atuação docente para o atendimento desse público.

Perante o cenário desafiador, justifica-se o estudo das políticas públicas de formação inicial no intuito de refletir sobre as complexidades e fragilidades da formação docente.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008**. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em 09 dez. de 2019b.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015\\_2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015_2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 03 abr. de 2019c.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.**

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 dez. de 2019d.



CHILE. Ministério da Educação. **Diálogos Temáticos para Educação Especial** Informe Nacional. Disponível em: [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Informe\\_Nacional\\_Dialogos\\_TemaAticos\\_Educacion\\_Especial\\_VF.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Informe_Nacional_Dialogos_TemaAticos_Educacion_Especial_VF.pdf). Acesso em: 05 de dez. de 2019.

CHILE. Ministério da Educação. **Revisão das Políticas Nacionais de Educação: Chile (2004-2016)**. Disponível em: [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR\\_Mineduc-WEB.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf). Acesso em: 05 de dez. de 2019a.

CHILE. **Lei Geral de Educação**. Disponível em: <http://www.movilh.cl/documentos/LGE.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2019b.

CHILE. **Lei de Inclusão Escolar**. Disponível em: [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/cl\\_1037.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/cl_1037.pdf). Acesso em: 05 de dez. de 2019c.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios políticos e prática em educação especial. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> >. Acesso em: 19 dez. 2019.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> >. Acesso em: 19 dez. 2019.

## INCLUSÃO EM FOCO: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E APOIADORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

*Priscilene Matias dos Santos*  
[priscilene.ms@gmail.com](mailto:priscilene.ms@gmail.com)

*Andreza Vidal Bezerra*  
[andrezavidalbezerra@outlook.com](mailto:andrezavidalbezerra@outlook.com)

*Adenize Queiroz de Farias*  
[adenize.queiroz@gmail.com](mailto:adenize.queiroz@gmail.com)

*Izaura Maria de Andrade da Silva*  
[izaura@ce.ufpb.br](mailto:izaura@ce.ufpb.br)

Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

Este estudo é um relato de experiência sobre o projeto de extensão “Inclusão em Foco: Estudantes com Deficiência e Apoiadores na Universidade Federal da Paraíba” realizado no ano de 2020. Objetivamos apontar possibilidades de apoio aos estudantes com deficiência, em meio às adversidades do ensino remoto e o uso de tecnologias, decorrentes da COVID-19. Consideramos que para além das leis, faz-se necessário uma mudança de mentalidade para que os discentes com deficiência sejam de fato incluídos,

além disso, a experiência no projeto e as vivências com pessoas com diversos tipos de deficiência, nos possibilitou novos conhecimentos a respeito da acessibilidade.

**Palavras-chave:** Inclusão. Ensino Superior. Pessoas com Deficiência.

## INTRODUÇÃO

Ao final do primeiro trimestre do ano de 2020, fomos afetados pelos impactos da COVID-19, cujos efeitos atingiram, não apenas as pessoas infectadas e/ou profissionais da saúde, mas também setores importantes para a sobrevivência humana, como a economia e a educação.

Objetivamos com este estudo evidenciar possibilidades de apoio aos estudantes com deficiência, em meio às adversidades decorrentes do ensino remoto por meio de um relato de experiência das ações desenvolvidas no projeto de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual tem o propósito de minimizar os entraves experienciados por estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior a partir das práticas de capacitação e empoderamento desses discentes, seus apoiadores dos diversos campi da UFPB e outros interessados na temática.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada no estudo, é um relato de experiência de 2 extensionistas com as coordenadoras do projeto de extensão “Inclusão em Foco: Estudantes com Deficiência e Apoiadores na Universidade Federal da Paraíba” em 2020.

Considerando que tanto as discentes como as docentes atuam no projeto são militantes em favor da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, julgou-se necessário idealizar, em razão dos desafios decorrentes da COVID-19, a reestruturação do projeto supracitado, a fim de viabilizar condições de acesso dos estudantes com deficiência as plataformas digitais, por meio de práticas de capacitação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Destacamos embates junto à instâncias superiores da universidade que, alegando a ausência de condições dos estudantes com deficiência de participar de atividades remotas, como também, de seus professores, cuja grande maioria encontravam-se despreparados para trabalhar com este público alvo, recomendaram a dispensa destes estudantes das atividades previstas para um período letivo suplementar proposto pela Universidade. Consideramos que este ato fere gravemente o direito de realizar escolhas, assegurado às pessoas com deficiência pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Segundo (MAGALHÃES, 2013), esse discurso oriundo dos docentes da UFPB é recorrente no ensino superior. Porém, compreendemos que é relevante superar este discurso que corrobora para a estagnação do processo de inclusão em todos os níveis de ensino.

Diante de discussões com a equipe do projeto, decidiu-se que as temáticas abordadas seriam: Tecnologia Assistiva para Pessoas Cegas e Surdas; Acessibilidade Atitudinal e Urbanística; Educação Emocional; Relação Apoiado e Apoiador; Política Pública; Pessoas com Necessidades Específicas de Aprendizagem e Pesquisa Acadêmica.

De acordo com os dados obtidos na inscrição, em razão da acessibilidade a plataforma de web conferência indicada foi o *Google Meet*, para os encontros síncronos. Os assíncronos, ocorreram no Moodle Classes, *e-mail* e *WhatsApp*, a fim de garantir aos estudantes com deficiência visual, maior acessibilidade as vídeo aulas e textos, o que nem sempre é possível pelo Moodle, já que apesar da plataforma ser acessível, muitos não sabem utilizá-la.

Além do curso, nos reunimos periodicamente a fim de planejar as ações e produzir conteúdo para o *instagram* e pesquisar caminhos que viabilizassem a adequação e acesso aos materiais produzidos pelos responsáveis dos módulos.

Inicialmente, os colaboradores da extensão receberam antecipadamente uma cartilha abordando a produção de vídeo e aulas acessíveis às pessoas com deficiência visual, produzida por nós em parceria com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade

Federal da Paraíba (CIA) e o Observatório da Linguagem e Inclusão (UFMG e UFPB).

Apesar de não esperarmos a presença de uma cursista ensurdecida, as videoaulas foram traduzidas para LIBRAS, e, como a referida não faz uso da língua, fez-se necessário recorrer ao auxílio da legendagem a fim de assegurar a acessibilidade.

Já as apostilas, por vezes, eram encaminhadas em formato de imagem, o que inviabiliza a execução dos *softwares* de leitura de tela, fazendo-se necessário converter em PDF e DOC, viabilizando o acesso dos participantes com deficiência visual.

Por fim, destacamos que as adaptações dos materiais em formato acessível, só foram possíveis a partir do diálogo com as próprias pessoas com deficiência, as quais foram protagonistas neste processo.

## CONCLUSÕES

De acordo com as vivências no curso, percebemos que apesar da Educação da Pessoa com Deficiência ser garantida por lei, esta tem sido negligenciada, tanto pela falta de informação, como de um olhar que foque nas potencialidades desses sujeitos.

Além disso, estas experiências nos oportunizaram aprender, tanto com as pessoas com deficiência, como nos conteúdos dos módulos, novos mecanismos de acessibilidade nas redes sociais e na adaptação dos materiais de estudo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 6 out. 2020.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior**: Reflexão sobre a docência universitária In: MELO F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior: Docência e necessidades educacionais especiais**. Natal, EDUFRRN, 2013. p. 47-55.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA ANÁLISE SOBRE O DECRETO Nº. 10.502/2020

*Raquel Amorim de Souza Cavalcante*  
[rsouzacefet@gmail.com](mailto:rsouzacefet@gmail.com)

*Bárbara Silva dos Santos Pereira*  
[bsspereira@gmail.com](mailto:bsspereira@gmail.com)

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

*Verônica Christina Rodrigues Dutra*  
[dutrachristina1@hotmail.com](mailto:dutrachristina1@hotmail.com)

*Vinícius Ramalho Calçada*  
[vinicius300188@gmail.com](mailto:vinicius300188@gmail.com)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

### RESUMO

Esse trabalho é uma pesquisa documental que tem como objeto de estudo o Decreto nº. 10.502/ 2020 que causou repercussões na área da Educação Especial e Inclusiva. Esse estudo trata do impacto desse decreto tanto para as escolas regulares como para as escolas especializadas, a fim de ponderar sobre os possíveis avanços e/ ou retrocessos no âmbito da educação especial. O objetivo dessa investigação é construir uma reflexão no sentido de analisar e refletir em como o Decreto pode suscetibilizar o processo de inclusão nas escolas regulares. Conclui-se que o novo documento



trouxo atualizações que remetem a retrocessos no campo da educação, essa afirmativa é pautada na compreensão de que há uma promoção para que o aluno com deficiência seja atendido nas escolas e/ ou classes especializadas.

**Palavras-chave:** Decreto nº. 10.502/ 2020. Educação Especial. Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais ocorridos entre as décadas de 1970 e 1980 tencionaram as transformações no âmbito educacional assegurando direitos para os sujeitos que eram negligenciados pela sociedade (DINIZ; SANTOS 2009).

A problematização desse estudo consiste na compreensão de que a educação inclusiva mudou o contexto da escola, propondo ações para que a escola se adaptasse ao aluno e eliminasse as barreiras atitudinais, comportamentais, estruturais, arquitetônicas e curriculares. A escola precisava se adaptar ao aluno em todas as esferas, dado que antes o aluno precisava se adaptar a escola (GLAT; BLANCO, 2007).

A Educação Especial tem como característica histórica ser um sistema marcado pela segregação, já que oferecia um atendimento paralelo nas escolas regulares. A escola passou por configurações que resultaram em alternativas para a matrícula dos alunos com deficiência

na escola regular, visto que surgiram “novos” modelos de vida em sociedade que junto aos demais documentos internacionais culminaram em jurisprudências nos quais o Brasil é signatário (LAPLANE; CAIADO, 2011). O Decreto nº. 10.502/ 2020 trouxe inquietações, pois o seu embasamento é pautado em modelo que remete a um ensino excludente e, esse é o nosso objeto de estudo.

Recentemente foi instituído o Decreto nº. 10.502/ 2020 (BRASIL, 2020) com o desígnio de atualizar a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2008) deliberando a “nova” Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Dentre as disposições gerais do referido documento, esse estudo tem como objeto de análise as escolas especializadas e classes especializadas. A proposta dessa investigação tem como objetivo analisar e refletir sobre o Decreto nº. 10.502/ 2020 e seus impactos no processo educacional.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo é fundamentado na pesquisa documental, a qual tem como característica fontes diversas e já publicadas. Os documentos analisados foram as legislações específicas do campo da educação especial com o intuito de refletir sobre as atuais mudanças nesse campo do conhecimento (GIL, 2002).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar e refletir sobre o Decreto nº. 10.502/2020 torna-se notório que este submete a educação especial e inclusiva a um retrocesso em relação aos modelos anteriores, visto que designa escolas e classes específicas para o atendimento dos educandos com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/ 96) assevera que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, todavia o Decreto nº. 10.502/2020 gera uma ambiguidade nessa afirmação quando atribui às escolas especializadas essa prioridade.

A LDBEN nº. 9394/ 96 ao discorrer e enfatizar a prioridade, e não a obrigatoriedade, desse atendimento nas escolas regulares propiciou uma lacuna e isso legitimou que os alunos com deficiência tivessem um maior suporte nas escolas especializadas, uma vez que tem a percepção que essas instituições oferecem um suporte significativo para o desenvolvimento em todos os aspectos educacionais e desobriga o Estado a cumprir com todos os encargos assumidos relacionados a organização estrutural e curricular para a escola regular. Essa dinâmica destoa da proposta dos documentos internacionais que propõe a valorização da diversidade nos espaços escolares (LAPLANE; CAIADO, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) tem como incumbência atribuir ao Estado a obrigatoriedade de prover recursos e medidas visando o desenvolvimento do aluno com deficiência. A LBI tem como parâmetro, nessas especificações, endossar e facilitar o processo de fomentação que envolve a criação, a implementação e o acompanhamento desses meios para a permanência desse aluno na escola regular (BRASIL, 2015).

O Decreto nº. 10.502/2020 estipula que hajam classes especializadas nas escolas regulares preconizando estruturas restritas apenas para esse ambiente, então mesmo descrevendo a necessidade de uma organização no esqueleto da instituição educacional a ideia do documento limita a adaptação da escola ao aluno, o aluno é quem precisa se adaptar à instituição educacional. Essa restrição é uma perda não apenas para os educandos com deficiência, mas para a comunidade escolar como um todo.

## CONCLUSÕES

Todos esses subsídios propiciam um olhar minucioso sobre as mudanças significativas que vêm ocorrendo na Educação Especial e Inclusiva, alterações essas que podem ser consideradas como um retrocesso, pois tem como idiosincrasia segregar e separar os alunos com deficiência daqueles considerados “normais”, suscitando limitações e/ ou insuficiência no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 Nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 13. 146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 01 Nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 04 Nov. 2020.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wenderson Rufino dos. Deficiência, Direitos humanos e Justiça. **Revista internacional de direitos humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77,dez. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 27 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p.p. 15-35.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de ; CAIADO, Katia Regina Moreno. Inclusão escolar: das políticas às práticas pedagógicas. In: **25 Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 1. p. 1-20

## NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE: A PERCEPÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL REVELADA POR MEIO DA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO

*Renata Andrea Fernandes Fantacini*

[refantacini@hotmail.com](mailto:refantacini@hotmail.com)

Claretiano – Centro Universitário

*Maria Amelia Almeida*

[ameliama@terra.com.br](mailto:ameliama@terra.com.br)

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

### RESUMO

Diante do crescente debate sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior e seguindo as determinações do Ministério da Educação, que orienta as Instituições de Educação Superior (IES), sobre a criação de Programas de Acessibilidade, surge o objetivo geral deste estudo, que é apresentar a percepção de uma amostra desta população em relação às ações propostas pelo Núcleo de Acessibilidade de uma determinada IES de Educação a Distância (EaD), do interior do Estado de São Paulo, por meio da aplicação da avaliação da satisfação adaptada a EaD. Trata-se da utilização de um método descritivo dos dados, de abordagem quantitativa e qualitativa. Participaram desta pesquisa 21 estudantes que se autodeclararam público-alvo da Educação

Especial e solicitaram apoio junto ao NA desta IES. Foi aplicada a Escala de Satisfação e Atitudes (ESA) adaptada e apresenta-se neste resumo expandido os principais seus resultados. Por meio deste estudo, foi possível apresentar a percepção em relação ao nível de satisfação e de atitudes dessa população em relação a ações implementadas por este núcleo de acessibilidade. Concluímos que, este estudo além de mensurar, pode acompanhar e monitorar o nível de satisfação dessa população, se constitui numa importante ferramenta de inclusão, à medida que este ao apontar a percepção destes estudantes em relação as ações deste NA, apontam alguns caminhos para a superação das barreiras estruturais, operacionais, psicoafetivas e atitudes diante de obstáculos.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Núcleo de Acessibilidade. Avaliação de Satisfação.

## INTRODUÇÃO

A criação de Núcleos de Acessibilidade (NA), está alinhada aos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e respondem pela organização de ações institucionais que visem a garantia de inclusão das pessoas com deficiência à vida acadêmica na Instituição de Educação Superior, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação para cumprir os requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013).



Tem sido observado um consenso entre pesquisadores da área (CASTRO, 2011; GUERREIRO, 2011; MIRANDA, 2014; CORRÊA, 2014; SILVEIRA, 2015) no que diz respeito à relevância e necessidade da IES considerar a percepção dos estudantes PAEE sobre a sua própria inclusão na Educação Superior, o que justifica o recorte deste estudo.

Portanto, este estudo, tem como objetivo principal apresentar a percepção de uma amostra de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) em relação às ações propostas pelo NA, de uma determinada IES de Educação a Distância (EaD), do interior do Estado de São Paulo, por meio da aplicação da avaliação da satisfação adaptada a EaD.

## **METODOLOGIA**

Foi utilizada a Escala de Satisfação e Atitudes (ESA) de Guerreiro (2011), sendo que, com seu consentimento, as questões foram adaptadas ao modelo EAD, contando com 40 questões divididas em 4 fatores, sendo eles: a satisfação estrutural, operacional, psicoafetiva e atitudinais diante de obstáculos.

Foram convidados a participar deste estudo 26 estudantes que se autodeclararam comprovando ter algum tipo de deficiência. A coleta de dados foi realizada por meio de formulário *Google*. Os dados obtidos com base nas respostas de 21 respondentes, após aplicação da ESA, foram estatisticamente analisados e a metodologia utilizada foi a análise descritiva dos dados foi feita no SPSS versão 23.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito a população pesquisada, Fantacini (2017) ressalta que a exiguidade da amostra é resultado do próprio processo de inclusão na Educação Superior, ou seja, embora identificados 137 estudantes PAEE na IES, são poucos os que realmente se autodeclararam PAEE e solicitaram apoio ao NA; o mesmo também é evidenciado em outros estudos (CASTRO, 2011; MIRANDA, 2014) e nos últimos dados das últimas pesquisas do INEP.

Na ESA (GUERREIRO, 2011), o **fator satisfação estrutural** diz respeito à satisfação dos estudantes em relação à estrutura física da IES, neste caso do polo, compreendendo os prédios e as vias internas de circulação, com análise da percepção dos estudantes participantes à luz da NBR 9050 (2004; 2015).

Embora a maioria dos estudantes (14) estivessem satisfeitos, seria necessário apurar as causas dos que se sentiram parcialmente satisfeitos (5), uma vez que esse fator pode variar de acordo com o tipo de deficiência.

No **fator Satisfação Operacional** que diz respeito aos elementos que possam facilitar o deslocamento e a comunicação da pessoa com deficiência no campus, bem como os recursos disponibilizados, desde o momento do processo seletivo garantindo o acesso, a permanência e o desenvolvimento acadêmico do mesmo.

Verificou-se que a maioria dos estudantes (9) se encontra parcialmente satisfeita. Identificou-se, assim como nos estudos de Castro (2011) e Miranda (2014), falta de informação nos editais para os

candidatos. Detectou-se também que, apesar de todos os participantes se autodeclararem em seu autocadastramento no NA, alguns sinalizaram desconhecer a existência do NA na IES pesquisada.

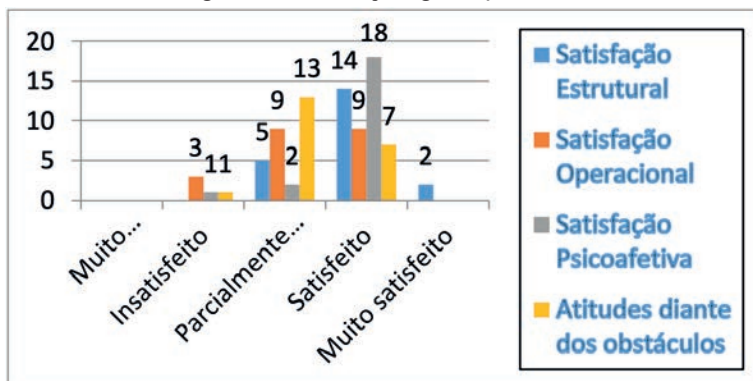
No fator **Satisfação Psicoafetiva**, que diz respeito à satisfação intra e interpessoal do estudante com deficiência com relação ao sentimento de inclusão e ao pertencimento à instituição, diretamente relacionado ao acolhimento e aceitação pela IES (FERREIRA, 2010; CHAHINI, 2006, 2010; GUERREIRO, 2011; CORRÊA, 2014; FANTACINI, 2017).

Registrou-se que o nível de satisfação da maioria dos estudantes (18) aumentou positivamente após ingresso na IES.

No fator **Atitudes diante dos obstáculos**, indicam-se comportamentos diante das barreiras. Assim como os dados dos últimos Censos do Inep, que muitos estudantes com deficiência preferem se manter em pouca visibilidade, não fazendo reclamações das barreiras encontradas, por uma questão lógica, só se autodeclararam porque necessitavam, de certa forma, de algum tipo de apoio. (FANTACINI, 2017).

É possível concluir, por meio dos dados coletados e da leitura da Figura 1, que os níveis de satisfação geral por fator podem ser considerados satisfatórios.

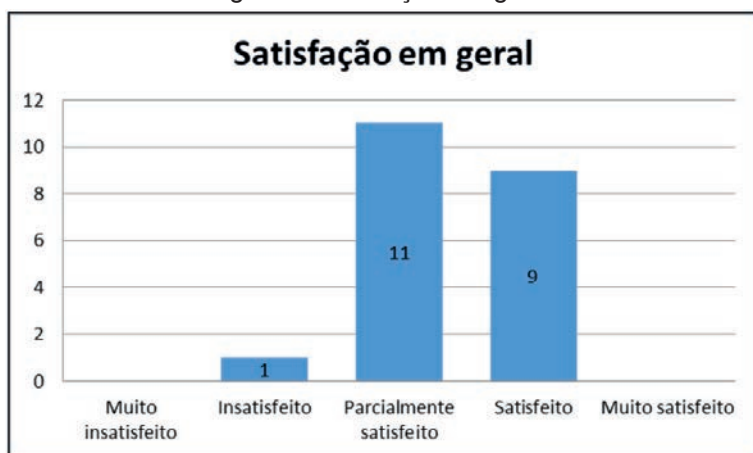
Figura 1. Satisfação geral por fator.



Fonte: Fantacini (2017, p. 144).

Ainda no que diz respeito à satisfação em geral, os dados apontam para um total de 11 estudantes parcialmente satisfeitos, nove estudantes satisfeitos e apenas um estudante insatisfeito, conforme pode ser verificado na Figura 2.

Figura 2. Satisfação em geral.



Fonte: Fantacini (2017, p. 145).

Segundo Fantacini (2017), os resultados da aplicação da ESA permitiram obter informações acerca do conhecimento do nível de satisfação e de atitudes dessa população, bem como na identificação e monitoramento das barreiras estruturais, operacionais, psicoafetivas e atitudinais diante de obstáculos.

## **CONCLUSÕES**

Considerando tudo que foi exposto, conclui-se que a avaliação do nível de satisfação é uma importante ferramenta para a gestão educacional EaD e o desenvolvimento de políticas internas do Núcleo de Acessibilidade de acompanhamento e monitoramento das práticas de acesso e permanência inclusivas, que atendam às demandas, inclusive dos estudantes PAEE no Ensino Superior na EaD.

## REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

**NBR 9050:** Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamento Urbano. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

\_\_\_\_\_. **NBR 9050:** Acessibilidade a edificações, mobiliários espaços e equipamentos urbanos. 3. Ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. 2013.

Disponível em: <[http://www.ampesc.org.br/\\_arquivos/download/1382550379.pdf](http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011.

278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Superior de São Luís**

– MA. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atitudes sociais e opiniões de professores e estudantes da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.** 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – (Unesp), Marília, 2010.

CIANTELLI, A. P. C. **Estudantes com deficiência na Universidade:** contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no ensino superior:** instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106629>>. Acesso em: 20 de abr. 2017.

FANTACINI, R. A. F. **Ações do Núcleo de Acessibilidade na EaD de uma instituição de Educação Superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência.** 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por estudantes com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior na Cidade de Uberlândia. MG.** 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2010.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior:** estudo de caso da USFCAR. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4609](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4609)>. Acesso em: 02 de mar. 2016.

MIRANDA, W. T. S. **Inclusão no ensino superior:** das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2014.



## JUNTOS E MISTURADOS: PESQUISA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO

*Renata Mattos Eyer de Araujo*

[rmea@puc-rio.br](mailto:rmea@puc-rio.br)

*Jackeline Lima Farbiarz*

[jackie@puc-rio.br](mailto:jackie@puc-rio.br)

PUC-Rio

### RESUMO

O trabalho compartilha pesquisa exploratória de cunho qualitativo-interpretativo realizada com alunos com deficiência inscritos em cursos de graduação de universidade comunitária da cidade do Rio de Janeiro durante período de aulas em ensino emergencial remoto. No percurso metodológico, esse grupo de alunos matriculado em disciplinas no primeiro semestre do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 respondeu a questionário e participou de grupo de foco, que visava compreender seus processos de ensino-aprendizagem no ensino remoto, quando as plataformas digitais se tornaram o modo principal de interação. Os resultados destacam questões que evidenciam a atitude e comportamento dos professores e o acesso aos meios digitais como fundamentais na viabilização das interações, sobressaindo os aspectos relacionais

na comparação com os aspectos tecnológicos, para a permanência do engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que postura acolhedora por parte dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo dos professores, é um dos primeiros passos para a aceitação das diferenças e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência; ensino emergencial remoto; educação inclusiva;

## INTRODUÇÃO

Em 2020 o mundo parou frente a pandemia de Covid-19 que impôs a população o distanciamento social. As instituições de ensino se viram diante da impossibilidade de manutenção de aulas presenciais e buscaram soluções para continuidade do semestre letivo.

Na universidade observada nesta pesquisa, professores e alunos receberam orientações para transição das atividades acadêmicas para a educação remota. A emergência provocou mudança nas rotinas. As incertezas de como seria o ensino aproximou professores e alunos, como um só grupo em experimentação.

Morin (2011) ensina que a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino. Ele traz uma série de contribuições sobre saberes para a educação do futuro e aponta que “a condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica” (MORIN, 2018:59). Estávamos diante delas.

## METODOLOGIA

Buscando identificar as condições que pessoas com deficiência tiveram para participar das aulas no ensino remoto e entender os desafios e aprendizados, em julho de 2020, disponibilizamos questionário *online* com 18 perguntas fechadas e abertas para grupo de 32 alunos, acompanhados pelo Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência, da universidade comunitária da cidade do Rio de Janeiro pesquisada durante período de aulas em ensino remoto, como parte da pesquisa qualitativa-interpretativa sobre a qual refletimos aqui. Foram 12 respondentes (37,5%), sendo: 4 cegos, 4 com baixa visão, 1 surdo, 1 com deficiência auditiva, 1 com deficiência física e 1 com deficiência múltipla.

As perguntas consideraram: 1. Condição específica do aluno e acesso a computador e internet; 2. Tipos de aula e plataformas digitais utilizadas; 3. Recursos específicos oferecidos; 4. Compreensão e habilidade para uso das plataformas; 5. Sugestões para o trabalho do Núcleo; 6. Considerações sobre necessidades específicas dos alunos e possíveis prejuízos na participação nas aulas e atividades remotas; 7. Sugestões para ensino remoto. Como recorte para este trabalho, o enfoque será no item 6.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os respondentes tiveram equipamento e acesso à internet para acompanhar as aulas. 6 alunos usaram computador e *smartphone*; 4 utilizaram somente o computador; 2 apenas o *smartphone*. Especificamente 8 alunos utilizaram o plano de internet do telefone celular e 4 alunos tiveram acesso à internet por banda larga.

Contudo, o fato de ter equipamento e acesso a rede não é sinônimo de ter equipamento adequado e rede estável frente a novidade do ensino remoto integral, pois inadequação do equipamento, dificuldade de acesso à internet, instabilidade da rede e dificuldade com plataformas digitais foram aspectos apontados como os que mais prejudicaram a participação e a realização das atividades no ensino remoto. Quanto ao que mais atendeu às necessidades específicas, a pesquisa destacou a atenção e compreensão dos professores e a disponibilização dos materiais em formato digital.

Como resultado, viabilizamos a criação de um grupo de foco, a partir de convite feito aos respondentes, para trocar experiências e identificar possibilidades de caminhos construídos em parceria. Concretizamos recomendação de Morin:

É fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social. (MORIN. 2011: 13).

## **CONCLUSÕES**

Sublinhamos a atitude dos professores como primordial no processo de inclusão em especial o acolhimento ao aluno, com empatia, solidariedade e apoio mútuo.

A atenção na convivência com às diferenças, se tornou uma prática do dia a dia para os professores, se estabelecendo como convite para a revisão das atitudes, comportamentos, práticas e ações. O grupo de foco deu voz as pessoas com deficiência. E constituiu-se num espaço de fortalecimento pessoal, troca de experiências e valorização do sentimento de pertencimento. O espaço dialógico norteou o processo de construção coletiva que mobilizou a todos.

Concluimos que a perspectiva de escuta das singularidades e apoio mútuo por parte dos professores e alunos, para a construção de um processo de ensino aprendizagem que reconhece e aceita às diferenças, considera o princípio de equidade para uma educação inclusiva e cidadã.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da PUC-Rio por meio de Bolsa VRAC-Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Agradecimentos a todos os alunos que participaram dessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

FUNGHETTO, Suzana Schwerz; FELIX, Isaias Leão Machado; CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. (org.). **A inclusão na educação superior**: uma questão de responsabilidade social. Brasília: UniCEUB, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 2<sup>a</sup>. Edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PACHECO, José. **Inclusão não rima com solidão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

## A MÁQUINA DE ESCRITURA E A EMERGÊNCIA DO NOVO LEDOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DO COVID-19

*Antônio Ferreira de Melo Júnior*

[antonioferreirajr@gmail.com](mailto:antonioferreirajr@gmail.com)

*Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo*

[ricardolins67@gmail.com](mailto:ricardolins67@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Este trabalho objetiva explicitar rastros da disseminação do novo Ledor no contexto pandêmico da covid-19. Tendo como referencial teórico a Desconstrução, pressupõe a compreensão freudiana do sistema psíquico humano enquanto máquina de escritura e aponta o Ledor como tradutor com objetivos e referenciais específicos dentro da Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Ledor. Desconstrução. Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

[...] ao passo que uma mão escreve na superfície do Bloco Mágico, uma outra ergue periodicamente a folha de cobertura, tem-se uma sensificação (*Versinnlichung*) de como procurei imaginar a função de nosso aparelho psíquico perceptivo (*Wahrnehmungsapparats*) (FREUD, 2014, p.1069).

Em *Notiz über den “Wunderblock”*, Sigmund Freud (2014) analisa o Bloco Mágico como o elemento mais próximo do aparato psíquico humano, comparando a tabuinha de cera ao inconsciente e o papel encerado ao sistema receptor de estímulos. Para ele, o Bloco Mágico mostraria como funciona o aparato psíquico, na medida em que apaga um escrito e deixa os seus traços, produzindo uma sensificação (*Versinnlichung*) e demonstrando ser a mente humana uma máquina de escritura. A sensificação remete ao esquematismo kantiano (SCAGLIA, 2018); é a dinâmica por meio da qual a experiência é concebida e dotada de significados (KANT, 1998).

A partir disso, este trabalho explicita rastros acerca da emergência do novo Ledor no contexto pandêmico do covid-19.



## **METODOLOGIA**

O referencial teórico é a Desconstrução (DERRIDA, 1967a; DERRIDA, 1967b), voltando a atenção para os rastros (traces), de modo que a palavra “Ledor” aparece, a um só tempo, dentro e fora do que se entendia genericamente como Ledor.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Ledor é o profissional que atua junto a pessoas com deficiência visual ou a outras condições específicas, responsabilizando-se pela leitura ou transcrição de escritos. Seu campo de atuação abrange a sala de aula, tanto na Educação Básica quanto na Superior; em ambientes de leitura com tempo livre para sua realização; e concursos e processos seletivos. Atuando como uma espécie de ‘memória vegetal’ das instituições (ECO, 2017), sua existência é resposta à legislação brasileira: os artigos 1º, 2º e especialmente o 5º da Constituição (BRASIL, 1988); os artigos 4º e 9º, I, II e III, da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015); e o artigo 2º, XII, da Lei nº 8.745 (BRASIL, 1993).

Entendendo a o contexto pandêmico da covid-19 como uma prova de cidadania (HARARI, 2020), é imprescindível entender a reflexividade sobre o supramencionado ofício enquanto uma garantia cidadã, aventando a possibilidade de um novo Ledor nos seguintes termos:

1. Um tradutor. Até antes da pandemia, era comum a ideia de que o Ledor é o transplantador da oralidade à escrita ou da escrita à oralidade, mas agora ele se torna um tradutor.

A atuação do Ledor como tradutor demarca a aceitação de sua não-neutralidade no processo de acompanhamento aos estudantes ou candidatos; o entendimento de que sua atividade envolve apreciação dos temas da hermenêutica, da linguagem, da comunicação e da história; e a compreensão acerca das pulsões que impressionam a constituição dos arquivos, pois “o arquivo envolve sempre um problema de tradução” (DERRIDA, 1995, p. 57).

Essa característica implica na reconfiguração de sua atuação profissional. O Ledor precisa participar do processo de elaboração de provas e demais avaliações que serão aplicadas às pessoas com deficiência visual ou a outras condições específicas para conseguir interpretar e planejar ações condizentes com os propósitos comunicativos de cada situação. Implica, também, na constatação posta pela epidemia da covid-19: o trabalho do Ledor não depende do contato presencial com o estudante ou candidato assistido e essa parte não presencial consiste na parte fundamental de sua atuação, uma vez que é neste momento que ele pensa o seu ofício.

Para tanto, o processo de recrutamento também pode ser repensado: não mais a informalidade do uso das redes sociais, mas sim a construção de um banco de dados com informações sobre a formação e a carreira profissional de cada Ledor, de modo que se torne possível a oferta de cursos formativos para esse público e se possa objetivar a qualidade do serviço ofertado por ele. Outrossim, a própria posição do Ledor dentro das instituições pode ser repensada, com inserção de códigos profissionais e fomento ao esclarecimento identitário do ofício.

2. **Objetivo profissional.** É preciso reconhecer que a atuação do Ledor consiste numa tarefa complexa, pois contempla a percepção do profissional, do ambiente e das provas ou atividades lidas (AGUIRRE, 2019, p. 144). Assim, o seu objetivo não deve se restringir às técnicas de entonação; pode ter como objetivo o empoderamento da pessoa com deficiência, sem que isso tenha conotação assistencialista ou alusiva ao modelo médico de deficiência.
  
3. **Orientação teórica.** Por lidar, particularmente com a pessoa com deficiência visual, o Ledor pode atentar especialmente ao caráter epistemológico da deficiência, unindo a Educação Inclusiva aos *Disability Studies*. Nesse sentido, deve-se mencionar, à guisa de exemplo, que Dan Goodley (2011, p. 138-156) demonstrou que a Educação Inclusiva é uma

expressão dos *Disability Studies*, e não o contrário. É esse encaminhamento que a política de acessibilidade do INEP parece seguir de forma pioneira no Brasil (Cf. JUNQUEIRA, 2014, p. 177-308).

## CONCLUSÕES

A discussão assinala a emergência de um novo Ledor, o que implica desenvolvimento de mais pesquisas sobre sua atuação e mais formação sobre a identidade desse ofício nas diversas instituições nacionais.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Dário de Ávila. **As capacitações de leitores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à Educação Superior: a percepção dos egressos.** Dissertação de mestrado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 12 de novembro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8745cons.htm)>. Acesso em 12 de novembro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em 12 de novembro de 2020.

DERRIDA, Jacques. **De la grammatologie.** Paris: Les Éditions Minuit, 1967a.

\_\_\_\_\_. **L'écriture et la différence.** Paris: Aux Éditions du Seuil, 1967b.

\_\_\_\_\_. Archive Fever: a Freudian impression. **Diacritics**. John Hopkins University Press, vol. 25, N. 2, Summer, 1995. p. 9-63. Disponível em: < [http://artsites.ucsc.edu/sdaniel/230/derrida\\_archivefever.pdf](http://artsites.ucsc.edu/sdaniel/230/derrida_archivefever.pdf)>. Acesso em 12 de novembro de 2020.

ECO, Umberto. **A memória vegetal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FREUD, Sigmund. Notiz über den “Wunderblock”. In: \_\_\_\_\_. **Gesammelte Werk** I. Gütersloh: Anaconda Verlag, 2014. p.1067-1069.

GOODLEY, Dan. **Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction**. London: SAGE Publications, 2011.

HARARI, Yuval Noah. The world after coronavirus. **Financial Times (online)**. 20 de março de 2020. Disponível em: < <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>>. Acesso em 15 de novembro de 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O atendimento especializado no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; PIRES, José (Orgs.). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. 1ed. João Pessoa: Ideia Editora, 2014. p. 277-308.

KANT, Immanuel. **Kritik der reinen Vernunft**. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1998.

SCAGLIA, Lara. **Kant's notion of a transcendental Schema: the constitution of Objective knowledge between Epistemology and Psychology**. 257f. Tesi Doctoral (Departament de Filosofia) - Universitat Autònoma de Barcelona, 2018.

## ACESSIBILIDADE EM DOCUMENTOS DIGITAIS: RECORTE DE UMA PROPOSTA FORMATIVA NA UFRN

*Juliana P. Magro*

[jupinheiromagro@gmail.com](mailto:jupinheiromagro@gmail.com)

*Maria da Conceição B. Varella*

[cvarella2@gmail.com](mailto:cvarella2@gmail.com)

*Francisco Ricardo Lins V. de Melo*

[ricardolins67@gmail.com](mailto:ricardolins67@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Este estudo traz como foco de reflexão a experiência formativa sobre documentos digitais acessíveis oferecida por profissionais da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) a dez servidores da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UFRN. Para tal, foi proposto uma formação *online* de oito horas com três encontros síncronos e proposições assíncronas. Os dados coletados por meio de dois questionários avaliaram a percepção dos participantes sobre a ação formativa. Os resultados mostraram que a experiência formativa foi positiva, constatando-se entre outros aspectos melhor compreensão das especificidades e potencialidades das pessoas usuárias de leitores de telas e correlação dos conhecimentos adquiridos às suas competências profissionais e aplicabilidade na prática.

**Palavras-chave:** Formação. Acessibilidade Digital. Documentos Acessíveis.

## INTRODUÇÃO

Neste momento pandêmico, temos enfrentado novas experiências e, por conseguinte, a percepção do quão seletiva e discriminatória é a nossa sociedade e o tanto que, talvez, sem nos darmos conta, esquecemos de um segmento da população que demanda recursos e serviços mais específicos, qual seja, as pessoas com deficiência visual e ou com necessidades educacionais específicas.

Importante ressaltar que no processo de desenvolvimento sócio-histórico, o homem social modifica os meios e os procedimentos de seu comportamento, transformando as atitudes e funções naturais e construindo novos níveis no sistema de comportamento (VIGOTSKY, 1989).

Com isso, a intenção maior desta proposta formativa foi a de provocar e sensibilizar o olhar dos profissionais que fazem parte da equipe técnica de planejamento da UFRN, ou seja, daqueles que pensam estratégias organizacionais e elaboram documentos institucionais, a perceberem a importância de contemplar todos os sujeitos a terem acesso e participação às informações e aos processos informacionais internos. Isto se deve ao que orienta o descrito como visão de futuro, prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2029):



a consolidação como uma Universidade inovadora e inclusiva, socialmente referenciada, reconhecida nacional e internacionalmente por sua excelência acadêmica e de gestão (UFRN/PDI, 2020-2029).

Destacam-se ainda, as diretrizes institucionais e compromissos assumidos no Plano de Gestão (2020-2023), o qual recomenda como bem social estratégico: a qualidade acadêmica, a inclusão social e, a preparação contínua da UFRN para enfrentar os desafios do futuro, dentre outros.

Ressalta-se, também o papel articulador e executor da SIA na promoção da acessibilidade alinhada às normativas da UFRN.

Todas essas normativas estão em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, (BRASIL, 2015) que representa novo marco sobre questões envolvendo a igualdade e a isonomia para a cidadania brasileira.

Assim sendo, se faz imprescindível um caminhar na busca de mitigar todas as questões que possam comprometer os processos de inclusão, mostrando, por meio de ações e atitudes o quão a UFRN está implicada na consolidação da cultura inclusiva.

## METODOLOGIA

O estudo do tipo exploratório se realizou por meio de uma proposta formativa, de 08 horas com 03 encontros virtuais síncronos (por meio do *Google Meet*), bem como momentos assíncronos (leitura de materiais e uso de vídeos de forma que os participantes pudessem compreender que é possível minimizar as diferenças entre os sujeitos com deficiência e ou NEE na tentativa de inseri-los no contexto institucional).

As atividades síncronas contemplaram: 1) Apresentação dos participantes, inclusive de um servidor da instituição cego para sensibilização do grupo destacando-se às reais necessidades das pessoas usuárias de leitores de telas; e 2) Orientação quanto à elaboração de documentos digitais acessíveis, particularmente arquivos produzidos no Word e Powerpoint com a participação simultânea do grupo.

Para avaliação do curso de formação foram aplicados dois questionários *online*. Um elaborado, pela PROPLAN - Q1 e o outro, Q2, pela SIA.

Os dados foram analisados qualitativamente com base na visão dos participantes envolvidos no processo, buscando extrair suas opiniões e argumentos acerca da concepção de acessibilidade digital e sobre a experiência vivenciada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram 10 técnicos da PROPLAN. Desses, 08 responderam ao Q1 e 7 ao Q2. Com base nas respostas, o grupo relatou pouco conhecimento anterior sobre o tema e passou a compreender melhor as especificidades e potencialidades das pessoas usuárias de leitores de telas. Evidenciaram também que as estratégias metodológicas utilizadas pela facilitadora, os levaram a correlacionarem os conhecimentos adquiridos às suas competências profissionais e aplicabilidade na prática. Foram destacadas, ainda a competência técnica da ministrante e a necessidade de replicar a formação atendendo a outros segmentos de servidores.

## CONCLUSÕES

Entende-se que a construção da cultura inclusiva é um processo lento e exige disponibilidade e intervenções formativas com viés prático. Nesse sentido, essa proposta mostrou-se inovadora por ter sido uma ação formativa participativa mesmo em tempos de distanciamento social.

A equipe da SIA seguirá nesse diálogo acreditando que é possível promover e assegurar a acessibilidade a todos em todos espaços sociais, inclusive na universidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Nota Técnica Nº 21 / 2012 / MEC / SECADI /DPEE**. Disponível em: [http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1385029971nota\\_tecnica\\_21\\_mecdaisy.pdf](http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1385029971nota_tecnica_21_mecdaisy.pdf) Acesso em 7 de novembro de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 026/2019-CONSUNI**, de 11 de dezembro de 2019. Disponível em: [https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica\\_de\\_Inclusao\\_e\\_Acessibilidade.pdf](https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf) Acesso em 08 de novembro de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Minuta do PDI 2020-2029**, de 10 de setembro de 2020. Disponível em: <https://ufrn.br/resources/documentos/pdi/Minuta-PDI-link-sugestoes.pdf> Acesso em 08 de novembro de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre os direitos da Pessoa com deficiência (2007)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em 08 de novembro de 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Sidney Lopes Sanchez Júnior*

[sid.educacaoocp@gmail.com](mailto:sid.educacaoocp@gmail.com)

Universidade Estadual de Londrina

*Patrícia Ferreira Concato de Souza*

[patricia\\_concato@hotmail.com](mailto:patricia_concato@hotmail.com)

Prefeitura Municipal de Cornélio Procópio

*Márcia Inês Schabarum Mikuska*

[mat.mikuska@gmail.com](mailto:mat.mikuska@gmail.com)

Universidade Unopar - Londrina

*Natany Dayani de Souza Assai*

[natanyassai@gmail.com](mailto:natanyassai@gmail.com)

Instituto Federal do Paraná - Paranaguá

### RESUMO

O presente tem como objetivo discutir sobre as dificuldades da inclusão de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior (ES), a partir do relato de dois tutores que acompanharam estes estudantes durante os anos de 2017 e 2018, em uma universidade pública situada no norte do Paraná. Os dados foram coletados por meio de um questionário aberto, com intuito de identificar as reflexões acerca do processo de tutoria. Desse modo, para análise de dados utilizou-se a Análise Textual Discursiva.

Como resultado, os tutores explicam que a carência de formação dos professores em relação à inclusão reflete nas estratégias metodológicas adotadas por eles, o que acaba dificultando o trabalho do tutor e a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Ademais, sugerem que a interação entre a universidade e a família também é essencial no processo de ensino e aprendizagem. Assim, conclui-se que uma formação inicial ou continuada com vistas a uma educação inclusiva é imprescindível para o professor, além de políticas inclusivas adotadas pela universidade.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Superior. Ensino Colaborativo.

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos e está assegurado na Constituição Federal, que discorre sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). No dia 30 de setembro de 2020, por meio do decreto nº 10.502 é instituído a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, que garante os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Acerca da Educação Superior, essa lei assume o compromisso em definir estratégias e orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a

prestação de serviços ao público alvo desta modalidade da Educação.

A inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial tem sido um desafio no campo educacional e tem ocupado o palco de muitas discussões na elaboração de políticas públicas para que os direitos outorgados não sejam negados. Como exemplo, pode-se citar a Lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), definindo que a pessoa com o transtorno é considerada com deficiência, garantindo o acesso à educação, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social.

Outro exemplo pode-se encontrar na Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, que visa a inclusão social e cidadania. No artigo 30, a lei discorre acerca do ingresso da pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior, garantindo atendimento preferencial, provas em formato acessível, recursos de acessibilidade e tecnologia entre outras adequações para que a inclusão aconteça de fato.

As ações na Educação Superior devem promover o acesso, permanência e sobretudo a participação dos estudantes em todas as atividades que envolvam o ensino, pesquisa e extensão. Isso requer um planejamento, organização dos recursos e serviços para promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nas informações, nos materiais didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo discorrer sobre as dificuldades da inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

na Educação Superior (ES), ao analisar o relato de dois tutores<sup>7</sup> que assistiram o estudante com TEA durante os anos de 2017 e 2018 em uma universidade pública situada no norte do Paraná.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa assume um caráter qualitativo descritivo, uma vez que procura compreender o fenômeno da inclusão de um estudante com TEA na Educação Superior, a partir do relato de dois tutores que o acompanharam em um período de dois anos em uma Universidade pública situada no norte do Paraná.

Os dados foram coletados por meio de um questionário aberto, com perguntas que buscaram identificar as reflexões no processo de tutoria à um estudante com TEA na Educação Superior. Os tutores e o estudante com TEA, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) autorizando a coleta de dados e a publicação das informações prestadas, desde que omitidas suas identidades. Desta forma, os dados foram coletados de dois tutores, ambos serão codificados como tutor 1 (T1) e tutor 2 (T2).

Para análise dos dados, utilizou-se dos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011), que consiste em um procedimento analítico de “natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos em um processo auto-organizado”,



mediante as etapas de i) unitarização, ii) categorização e, iii) captação de um novo emergente.

Portanto, os dados foram organizados e agrupados de acordo com as respostas fornecidas pelos tutores e categorizados a posteriori, ou seja, a definição das categorias ocorreu posterior à leitura do material. Dessa forma, foram estabelecidas 3 categorias, codificadas como C1, C2 e C3.

Posto isto, na próxima seção serão apresentados a descrição e de análise de tais categorias relatadas pelos tutores no processo de inclusão do estudante com TEA na ES.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ambos os tutores eram estudantes regulares de uma universidade pública no estado do Paraná, sendo um do sexo masculino e outra do sexo feminino, com idades de 21 e 23 anos. Para Glat e Pletsch (2010) o processo de inclusão é complexo por envolver diversos autores, como professores, alunos, famílias e comunidade, e requer a disponibilização de recursos financeiros e materiais, além de um conhecimento especializado acerca da deficiência.

Cabe destacar que os tutores não assumem a mesma função do professor, e sim, apenas de um suporte para mediar situações de conflito, interação social, organização de rotina e auxiliar nas atividades que envolvem a rotina acadêmica, como por exemplo, local

em que se deve pedir uma documentação, estabelecer contato com professores e colegas e outros.

Assim, acerca da importância e singularidade do trabalho dos tutores, o quadro 1 apresenta as categorias emergentes no processo analítico de análise das respostas de T1 e T2.

Quadro 1 – Categorização dos questionários de T1 e T2.

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos de trechos</b>
C1 Pontos positivos	Descrever os pontos positivos e ações satisfatórias ocorridas no desenvolvimento das atividades de tutoria	Houve um maior envolvimento do professor da disciplina que ele participava, o professor sempre disposto a ajudar, tirando minhas dúvidas para que eu pudesse ajudar, sempre muito atencioso comigo e com o aluno (T11). MeMe tornei uma pessoa mais paciente, empática e pude compreender melhor a realidade de muitos brasileiros que são de lados de lado devido às suas síndromes (T11). Esta experiência me fez ter mais certeza de seguir na área acadêmica (T11). O estudante assistido se tornou uma pessoa mais confiante, pois no início ele não acreditava que era possível conseguir aprovações (T11). Seu (estudante com TEA) desempenho na Universidade foi o melhor desde que ele entrou no curso (T11). Melhorou sua comunicação e empenho (T11). Reconheceu (estudante com TEA) sua situação e tem desejo de obter êxito estudantil (T12).

<p>C2 Dificuldades</p>	<p>Apresentar as dificuldades encontradas pelos tutores no processo de inclusão do estudante com TEA na Educação Superior</p>	<p>No começo fiquei receosa, pois não sabia exatamente como eu deveria agir com ele, como trataria questões que para ele eram muito complexas (T11). Falta de apoio de pessoas que realmente se importem com a inclusão, que tenham a visão que investir na inclusão não é um favor e sim uma obrigação (T11). Muitos (professores) não tem conhecimento acerca da dificuldade apresentada, não conseguem propor soluções (T12). Incompatibilidade intelectual com os conteúdos da ementa (T12). Encontrei limitações e dificuldades atreladas à frustração e à não resposta do aluno (T12). Explicava e não era compreendido, falava e não era respondido, ensinava e não havia aprendizagem (T12). Me sentia frustrado ao não obter êxito com o que era trabalhado (T12).</p>
<p>C3 Sugestões</p>	<p>Apresentar sugestões de ações para potencializar o trabalho do tutor</p>	<p>Acompanhar o estudante em mais disciplinas, pois percebe-se um grande avanço na disciplina em que houve acompanhamento (T11). Estender o acompanhamento no contra turno afim de melhorar o aproveitamento (T11). Melhorar a integração entre família, para melhora a orientação aos familiares do trabalho que tem sido desenvolvido na universidade, para que eles possam continuar em casa, estimulando a responsabilidade, autonomia, proatividade, planejamento e disciplina (T11).</p>

Fonte: os autores (2019).

A categoria C1 - pontos positivos apresenta a descrição dos tutores quanto às reflexões dos tutores sobre o impacto das ações realizadas na sala junto ao estudante com TEA. Tais aspectos positivos remetem não apenas a uma contribuição na sua própria formação, como também melhoras quanto à interação e aprendizagem com professores das disciplinas, além de visíveis avanços do próprio estudante, em termos cognitivos (melhoria no desempenho acadêmico), pessoal e social (empenho, comunicação, desenvolvimento social).

A falta de escolarização e desenvolvimento de conceitos básicos necessários para viver uma vida autônoma impedem muitos alunos com deficiências, sobretudo intelectual e ou transtornos do desenvolvimento (como autismo) de ingressarem no mercado de trabalho ou terem uma vida adulta mais significativa existencialmente. De fato, a escola, seja regular ou especializada, em nosso país, de modo geral, não tem preparado esses alunos nas habilidades sociais básicas as quais são pré-requisitos para ingresso no mercado de trabalho, mesmo informal (GLAT; PLETSCHE, 2010). Nesse sentido, ressalta-se a importância dos tutores para auxiliar os estudantes de inclusão, em busca dessas habilidades sociais básicas, a fim de potencializar seus estudos e serem capazes de requererem seus direitos enquanto uma vida saudável e ativa.

A categoria 2 – dificuldades, retrata as dificuldades relatadas por ambos os tutores ao desempenharem essa função diante da inclusão deste estudante com TEA na Educação Superior. Os tutores se queixam sobre a dificuldade acentuada na aprendizagem do estudante

com TEA, sobretudo na concentração, organização e comunicação. Muitas das respostas dos tutores estão atreladas à metodologias e formas do professor trabalhar, sem considerar as especificidades desse transtorno, o que dificulta ainda mais para o estudante e também para o próprio tutor.

A carência de formação adequada de professores, é um obstáculo recorrente enfrentados pelo aluno com TEA e sua família, por isso se faz necessário a formação continuada com o objetivo de aperfeiçoamento e participação de outros profissionais no processo inclusivo (MAGALHÃES, *et al.*, 2017). Os autores afirmam que a maioria das escolas no Brasil não possuem em seu quadro docente professores com formação adequada para atuar na inclusão de alunos com TEA.

Em suma, os professores do ensino regular não estão capacitados para trabalhar com alunos com deficiências por um lado, e por outro, os professores especialistas também tem sua prática reduzida a condições especiais, e não tem experiência de atuação em situação inclusiva. Uma formação (inicial e continuada) dos professores voltada para essa proposta, portanto, é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar (BUENO, 1999; GLAT; PLETSCH, 2010).

Quanto à categoria C3 - sugestões, os tutores apresentam algumas sugestões de inclusão efetiva dos estudantes com TEA, pautado nas suas experiências no Ensino Superior. Dentre elas, possuem destaque dois aspectos: integração entre a instituição de ensino e a família; e a formação de professores com vistas

às metodologias que possibilitem maior participação desses estudantes.

Pessoas com deficiências e suas famílias estão mais conscientes de seus desejos e possibilidades, há toda uma legislação que ampara esse processo, há demanda das empresas, e não temos pessoal qualificado — nem sendo qualificado nas universidades — para atuar nesta nova realidade. Em outras palavras, o currículo da maioria dos cursos universitários brasileiros não tem a inclusão social como norte; em consequência, os futuros docentes continuam despreparados para atuar sob novo paradigma da sociedade aberta à diversidade, resultando em prejuízo social e acadêmico aos alunos com deficiências e outras necessidades especiais.

De acordo com Bueno (1999), para fazer frente a esta realidade as universidades precisam ser capazes de formar dois tipos de educadores: a) professores do ensino regular que sejam capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre o alunado diversificado, contemplados nas licenciaturas em geral; b) e professores “especialistas” das diferentes necessidades educacionais especiais, a nível de especialização ou complementação por meio de habilitações nas faculdades ou departamentos de Educação. Estes seriam preparados para atuar no atendimento educacional especializado direto à essa população (em classes especiais, salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais, ou atendimento individualizado), na supervisão, orientação e suporte aos professores do ensino regular, bem como na gestão de sistemas educacionais visando a inclusão. Em nossa opinião com a implementação em todo o país da

modalidade de Atendimento Educacional Especializado a formação de especialistas torna-se ainda mais urgente. O mesmo poderia ser aplicado para as demais áreas, como, por exemplo, psicólogos, fonodólogos, entre outros profissionais que possam atuar com pessoas com alguma deficiência.

## CONCLUSÕES

A emergência da categoria C1 mostra como a tutoria apresenta benefícios em termos cognitivos e sociais no processo inclusivo. Já a emergência de C2 e C3 mostram que os estudantes com necessidades educacionais especiais, sobretudo aqueles que apresentam condições orgânicas que afetam diretamente a aprendizagem (por exemplo, deficiência intelectual ou múltiplas deficiências), só vão poder se beneficiar efetivamente do ensino, seja ele básico ou superior, com um sistema de suporte especializado para lhes apoiar e a seus professores.

Por isso, a importância de a Universidade manter linhas de ação voltadas para a formação de professores especialistas, tanto em âmbito de formação inicial, quanto continuada. Neste contexto, a Universidade tem um papel fundamental a desempenhar, em duas frentes prioritárias: desenvolvimento de pesquisas propositivas sobre processo ensino-aprendizagem e a formação de professores – tanto do ensino comum quanto especializado – para Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. n.5, 7-25, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BRASIL, **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro De 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política da Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

MAGALHÃES, C. J. S., MORAES, C. S., CRUZ, J. G. M., SAMAPIO, L. M. T.; Práticas Inclusivas de alunos com TEA: Principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1031-1047, nov. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.



## EDUCAÇÃO SENSÍVEL: CAMINHOS DESENHANTES PARA A INSTRUÇÃO DOS ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

*Silvio Carlos dos Santos*

[dr.prof.silvio@outlook.com](mailto:dr.prof.silvio@outlook.com)

Professor Efetivo da Prefeitura de Rio Branco/AC

*Marilú Palma de Oliveira*

[marilupalma@hotmail.com](mailto:marilupalma@hotmail.com)

Professora de Educação Especial

Secretaria de Estado de Educação do Acre

### RESUMO

Esta investigação constrói uma reflexão voltada para a educação sensível como um dos caminhos desenhantes para a (inter)atividade dos alunos com características de altas habilidades/superdotação. Tem como objetivo assinalar esta *educação* como um dos caminhos desenhantes para a (inter)atividade dos mesmos na perspectiva de uma melhor compreensão do comportamento desse aprendente e de maneira que o professor adote métodos para educar e educar-se pela via do sensível – seguindo os pensamentos de Alencar (1986) e Winner (1998). Tal proposição – o sensível fazer em construção – é o eixo temático desta investigação bibliográfica: como produção de

conhecimento/saberes para a nova relação ensino/aprendizagem que não quer cooperar com a exclusão social. Para tanto, utilizou-se um caminho chamado metodologia, do qual se destacaram os tipos de pesquisa utilizados e o método. Segundo Lakatos (2004) há dois aspectos nos tipos. Quanto aos fins, ela se caracterizou como descritiva; quanto aos meios, pesquisa bibliográfica. Neste sentido, Köche (1997) reforça o aspecto do objetivo da pesquisa bibliográfica como sendo o conhecimento e análise dos principais aportes teóricos existentes sobre o tema abordado. Bibliográfica porque foi realizada a partir do arrolamento de referências teóricas já analisadas, e divulgadas. O método de abordagem foi o qualitativo, porque se fez uso de análise de aspectos subjetivos dentro das leituras realizadas. Conclui-se, desta forma, que esta investigação desvela o sensível como o novo modelo incluyente que surge na relação ensino/aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação sensível. Altas Habilidades/ Superdotação. Educação.

## INTRODUÇÃO

A sociedade hodierna do neoliberalismo e da globalização tem trocado as relações mais próximas: a relação humana, a (inter)atividade entre os homens, que, através da concorrência, coopera para a contribuição crescente das individualidades e exclusões sociais.

Como alertou Duarte (2001), esta sociedade traz profundas regressões nos planos social e cultural: o evidente embrutecimento das configurações sensíveis com que o ser humano se relacionava/(inter)agia com a vida.

Muitos têm escrito sobre o conhecimento sensível. Mas, a *educação pelo/para o sensível* – como um caminho desenhante construtivo das relações ensino/aprendizagem que quer possibilitar aos alunos com características de altas habilidades/superdotação uma vida menos excludente e mais humanizante – ainda não dá para ter o real tamanho do que este *sensível olhar pensante*, atento e crítico é capaz de fazer na relação interpessoal dos atores educacionais.

Para Ponty (1994), o sensível olhar pensante é aquele abrigado na corporeidade que abrange e considera todos os sentidos; todo o vazio dos intervalos; toda presença que possa suscitar uma ausência, e todas as admissíveis significações existentes na criação. A percepção dentro da corporeidade, portanto, é o sensível olhar pensante, fenomenológico que os atores educacionais contemporâneos carecem desenvolver para terem circulação neste mundo conflitante, múltiplo, simultâneo, com imbricações, entrelaçamentos e correspondências excludentes.

É imperioso que uma educação problematizadora sirva de fulcro teórico para que a formação do professor aconteça de maneira que esse aluno se desenvolva de maneira criativa, crítica, sensível, participando (inter)ativamente do processo de edificação de conhecimentos.

Gardner (1999, p. 57) afirma que

o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das idéias, das sensações e das emoções”. O autor alerta para a necessidade de uma educação que viabilize melhores condições para a ampliação desse conhecimento, que motive a esse a aprender a lidar com suas próprias emoções e as emoções mediadas pelo outro.

Esta educação quer impedir o aumento da visão unilateral, restituindo a visão humanista globalizante desse aluno consigo mesmo e com o seu entorno, resgatando, conforme Rohden (1978, p. 13), “[...] a unidade em todas as diversidades”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o sensível é essencial, basilar e enriquecedor das práticas educativas do cotidiano, sobretudo quando se percebe o crescimento/desenvolvimento e o amadurecimento desse em sua trajetória criativa, porque abre expectativas para que se tenha uma compreensão do mundo no qual a dimensão poética esteja presente: a sensibilidade ensina que as vivências pessoais suscitam um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a todo instante, ser maleável. Isso significa que sensibilidade e cognição, criatividade e conhecimento são indissociáveis e a flexibilidade é condição fulcral para aprender.

## METODOLOGIA

Seguindo os pensamentos de Lakatos (2004), esta investigação é uma pesquisa bibliográfica descritiva sobre a educação pelo/para o sensível como edificação do sensível olhar pensante e da ação pedagógica como expressão (inter)ativa da experiência imbricada para o desvelar do sensível como o novo modelo includente que surge na relação ensino/aprendizagem.

A pesquisa pode inferir que teve, a partir de Köche (1997), como objetivo assinalar esta *educação* como um dos caminhos desenhantes para a (inter) atividade desses alunos na perspectiva de uma melhor compreensão do comportamento aprendente e de maneira que o professor adote métodos para educar e educar-se pela via do sensível, destacando aspectos que contribuem para esse fim.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conhecimento sensível é um componente imperativo/(inter)ativo que se entrecruza na assimilação e internalização dos conhecimentos/saberes de uma maneira sistemática, através do desenvolvimento das características de altas habilidades/superdotação como um dos objetivos do ensino, como proposta para um sensível olhar pensante que medite, edifique, aprenda e apreenda o saber com sabor: o “aprender fazendo”.

As variáveis, que consentem a real analogia ensino/aprendizagem dessa *educação* e que geram atitudes

reflexivas, apresentar-se-ão como investigação, busca e construção dos conhecimentos/saberes sustentados na produção pedagógica e na interculturalidade (inter) atividade que toca o dia a dia da relação ensino/aprendizagem, realçando o gesto criativo, a inclusão, o processo sensível e as dimensões de personalidade.

## CONCLUSÕES

A escola, contudo, continua priorizando um ensino/aprendizagem voltado para o pensamento linear, disciplinar, fragmentado e, conseqüentemente, excludente. Esta *educação* é considerada menos importante que os aspectos cognitivos, que indicam, na concepção de algumas escolas, sucesso futuro.

Alguns estudiosos afirmam que o autêntico significado do conhecimento sensível está desvinculado do processo cognitivo; outros o definem como elemento de apoio ao processo de aprendizagem e outros, como a tese apresentada, que esse é imperativo no ato de apropriar e internalizar os conhecimentos de um modo sistêmico.

Os caminhos educativos vão numa via de mão dupla e, às vezes, contrária, entre o que significa ensinar/aprender pelo sensível e pela razão separada da sensibilidade, se é que isso é plausível.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. S. de. **Psicologia e Educação dos Superdotados**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais 5ª a 8ª séries: arte**. Brasília: MEC-SEF, 1998.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom** – os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

KÖCHE J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PONTY, Merleau. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ROHDEN, Huberto. **Filosofia Univérsica: sua origem, sua natureza, sua finalidade**. São Paulo: Alvorada, 1978.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## O USO DAS TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EM FOCO ALUNOS COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO

*Sônia Elina Sampaio Enes*

[soniatpg@hotmail.com](mailto:soniatpg@hotmail.com)

*Maria Aldenora dos Santos Lima*

[aldenorasantos227@gmail.com](mailto:aldenorasantos227@gmail.com)

Universidade Federal do Acre

*Meyrecler Aglair de Oliveira Padilha*

[meyreclerp@gmail.com](mailto:meyreclerp@gmail.com)

NAPI/Coordenadora Pedagógica

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar os benefícios da utilização das tecnologias a partir de uma ação promovida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão, no ensino de pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, na cidade de Cruzeiro do Sul – Acre, em tempos de pandemia. Para chegarmos aos resultados, utilizamos a abordagem qualitativa e fomos a campo analisar o projeto QUARENDRAWING, elaborado para esta ação, bem como para entrevistarmos a coordenadora pedagógica do NAPI. Realizada a coleta de dados, percebemos que há diversos benefícios no que se refere ao uso das tecnologias para estimular os alunos com altas habilidades/superdotação. Pudemos perceber que a



criatividade desses alunos foi bem estimulada e que estes demonstraram grande interesse em participar da ação em que começou com 30 alunos, restando 05 finalistas de onde surgiu o vencedor.

**Palavras-chave:** Superdotados. Competências e habilidades. Tecnologia.

## INTRODUÇÃO

O novo normal se configura em um processo que visa dar seguimento a rotina educacional, mas que, embora bem intencionado, seleciona e negligencia muitos estudantes. Esse quadro imprime ao sistema de ensino a urgência de um ensino inclusivo, comprometido com a equidade e o respeito a diversidade, revelando a necessidade de utilizarmos os recursos tecnológicos como uma estratégia inclusiva no ensino de pessoas com deficiência. As pessoas com altas habilidades/superdotação, apesar de incluídas nesse grupo, passam pelos bancos escolares na invisibilidade e sem um atendimento ajustado as suas especificidades.

Assim surgiu a ideia de investigar um projeto elaborado pelo NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão), que buscava atender os talentos e estimular ainda mais a criatividade dos alunos com altas habilidades/superdotação. Desta forma, surgiu o problema da pesquisa, quais os benefícios na utilização da tecnologia por parte de alunos com altas habilidades/

superdotação em tempos de pandemia? Esse trabalho objetiva identificar os benefícios da utilização das tecnologias a partir da ação promovida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão, no ensino de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, na cidade de Cruzeiro do Sul - Acre. Para isso, utilizamos autores como ALENCAR e FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007; além de documentos do Ministério da Educação e do Estado de São Paulo.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. As leituras realizadas tiveram base em artigos científicos, livros, resoluções e decretos que inferem sobre o tema: o uso das tecnologias no ensino suplementar de pessoas com altas habilidades/superdotação. A pesquisa bibliográfica é tida como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003 p.158).

Como modalidade, elegemos a pesquisa de campo, onde, em entrevista semiestruturada a coordenadora pedagógica do NAPI, buscamos informações referentes a ação realizada, a QUARENDRAWING. Também tivemos acesso ao projeto, para que pudéssemos averiguar cada detalhe da atividade. Realizamos uma entrevista gravada com a Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, em Cruzeiro do Sul.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O concurso **QUARENDRAWING** teve duração de (02) dois meses e o Público Alvo foram os alunos identificados com altas habilidades/superdotação e os que estão em processo de identificação, matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais das escolas da rede Pública Estadual de Ensino do município de Cruzeiro do Sul/Acre.

Totalmente *online*, o concurso iniciou no dia **13/07/2020** com término no dia **04/09/2020**. Foram criados dois grupos no APP, sendo que em um estavam os alunos, os professores de AEE de cada escola envolvida, a Coordenadora do NAPI, a Coordenadora Pedagógica do NAPI, as Orientadoras Pedagógicas do NAPI e os jurados que foram ex-alunos (as) que já identificados como pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Semanalmente, **na segunda feira pela manhã**, era proposta na plataforma do governo do Acre <https://educ.see.ac.gov.br/> uma temática para que o aluno desenvolvesse um desenho e assim, o postasse na plataforma.

Participaram do concurso mais de 30 alunos e tivemos 05 discentes finalistas que tiveram melhor desempenho das atividades propostas. Destacaremos o primeiro lugar do concurso.



## CONCLUSÕES

A utilização das tecnologias no ensino de pessoas com altas habilidades/superdotação pode contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem efetivo. São inesgotáveis os benefícios advindos do uso das tecnologias no ensino de pessoas com altas habilidades/superdotação e tem-se mostrado um elemento motivador da curiosidade e da apuração do senso crítico e observador dos estudantes. Deste modo, a medida que propiciam um ensino ajustado às especificidades dos alunos superdotados elas tornam-se ferramentas indispensáveis na consolidação de um ambiente inclusivo.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011, 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm) . Acesso em: 10 jun 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 11/11/2020 as 22:53.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/ superdotação. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a (Série Saberes e práticas da inclusão).

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/Um\\_Olhar\\_Para\\_As\\_Altas\\_habilidades\\_2%C2%B0\\_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2%C2%B0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 11/11/2020 às 22:47

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

## A SINGULARIDADE DA PESSOA SURDA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

*Sueli Yngaunis*  
[sueli.yngaunis@gmail.com](mailto:sueli.yngaunis@gmail.com)

Universidade Cidade de São Paulo

### RESUMO

O objetivo da pesquisa da tese de doutorado “A singularidade da pessoa surda se evidencia por meio da comunicação” (YNGAUNIS, 2019), foi conhecer a história de vida de alunos surdos, matriculados em cursos de ensino superior na cidade de São Paulo. Foram entrevistados alunos surdos, e um professor universitário, também surdo, que leciona a Língua Brasileira de Sinais - Libras. O objetivo foi conhecer a vivência dos entrevistados nos seguintes aspectos: família, infância, escola, comunicação e surdez. Neste trabalho, procuramos destacar as informações sobre a participação da pessoa surda no ambiente educacional, e suas implicações no seu desempenho escolar.

**Palavras-chave:** Surdez. Língua de sinais. Cultura ouvinte. Cultura surda.

## INTRODUÇÃO

O processo da comunicação envolve a participação do emissor e do receptor, ambos agentes ativos no processo de transmissão e recepção da mensagem, colocam em movimento a disputa da significação, a qual é influenciada pelo contexto, a psique, a cultura, o imaginário, a história, o fisiológico e as competências (BALDISSERA, 2008, 194).

Se o sentido é sempre social (BAKHTIN, 1999), e o sentido do mundo é o que representa o mundo do ser humano, organizado em uma teia e estruturas de significados que dão coerência à ação humana, e nessa teia estão localizadas todas as experiências do indivíduo, a partir das quais ele constitui o seu mundo, são as experiências relatadas pelos entrevistados que subsidiou a nossa reflexão.

A deficiência auditiva impacta de modo significativo na comunicação entre duas ou mais pessoas e em um sistema educacional pensado e organizado por uma maioria ouvinte, o aluno surdo que utiliza a língua de sinais para se comunicar, se vê em situação de desvantagem. O modelo predominante privilegia a transmissão do conhecimento por meio da língua vernácula, seja na modalidade oral ou escrita.

A pessoa surda vive em dois espaços culturais: um espaço ocupado majoritariamente por ouvintes e outro espaço ocupado por outros surdos, que, como ele, utilizam a Língua de Sinais, a qual caracteriza uma



subcultura dentro de uma cultura, denominada dominante pelos defensores da cultura surda, constituindo-se dentro da qual a cultura surda (WRIGLEY, 1996).

## **METODOLOGIA**

A opção pelo método história de vida, se deu a partir da concepção do ser humano como um produto histórico e social (FÍGARO, s.d.), que se constitui na interação com seus pares e em um determinado contexto social e político. O sujeito da pesquisa foi o aluno surdo matriculado no ensino superior, que usa a Língua de Sinais para se comunicar com outras pessoas. Ouvir o relato de uma história de vida é um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais, quando o entrevistado tem a oportunidade de relatar situações vivenciadas por ele, no dia a dia, sendo a vida cotidiana, o lugar por excelência da interface da natureza e da cultura (SPÍNDOLA, 2003).

As entrevistas narrativas, ferramenta de pesquisa não estruturada, tem como objetivo estimular a emersão de histórias de vida do entrevistado, sempre privilegiando o ponto de vista de quem relata a sua história. E o fato de viabilizar que o entrevistado surdo se comunicasse por meio da Língua de Sinais, permitiu que os entrevistados usassem a linguagem espontânea (JOVCHELOVICH, 2005). Os relatos foram gravados com uma câmera de celular, o diálogo entre a entrevistadora e o entrevistado, intermediado por um intérprete de Libras. E a transcrição das entrevistas gravadas foi feita por outro intérprete.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos revelaram que os surdos compõem um grupo social distinto, que diferem na forma como se inserem e interagem em um ambiente majoritariamente ouvinte. Sob o ponto de vista acadêmico e social, foi importante, saber mais sobre como se dá a interação social e o aprendizado do aluno surdo no ambiente escolar, sobre o seu percurso anterior ao seu ingresso no ensino superior e as suas demandas no curso superior.

Os relatos revelaram que o ensino estruturado com base na comunicação oral e na língua vernácula, é um fator que dificulta a compreensão do conteúdo da aula pelo surdo, uma vez que os estímulos visuais são a sua principal fonte de informação. A presença do intérprete de Libras em sala de aula não garante o pleno aproveitamento da aula pelo surdo, uma vez que a recepção e a interpretação da informação são diferentes para ouvintes e surdos, e importante lembrar que o conteúdo da aula passa pelo intérprete da língua de sinais, que transforma a informação passada na língua vernácula em sinais selecionados por ele.

## CONCLUSÕES

As experiências relatadas pelos entrevistados, exerceram influência na forma como cada um lida com as dificuldades que vivem no ensino superior, mesmo que as dificuldades sejam aparentemente semelhantes, foi

possível perceber diferenças entre eles, na forma como lidam com o cotidiano escolar.

A voz dos surdos foi silenciada, ao longo da história da humanidade pela negação do seu protagonismo em sua própria história. “Ouvir essa voz” está sendo aqui colocado na acepção da sociedade reconhecer a singularidade do indivíduo surdo, que possui o seu jeito de ser, agir, estar e pensar sobre o mundo a seu redor. Ser surdo é uma condição física que não permite ouvir os sons, mas tem no canal visual a sua principal fonte de informação. É processar os signos visuais e transformá-los em significados que são articulados para compor uma mensagem. Ser surdo ter a visualidade como uma forma de saber, uma inteligência que se utiliza dos elementos visuais para compor a sabedoria que o indivíduo surdo desenvolveu, uma sabedoria que permite que ele possa sobreviver a partir de outros parâmetros, diferentes, mas não menos importantes.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. 1999. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9ªed., São Paulo, Hucitec

BALDISSERA, Rudimar. Significação e comunicação na construção da imagem-conceito. **Revista Fronteiras – estudo midiáticos**. Volume X, nº3, 193-200, set/dez 2008. Unisinos, Rio Grande do Sul.

JOVCHELOVICH S, Bauer MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2005.

SPÍNDOLA, Thelma, SANTOS, Rosângela da Silva, Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora)? **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 37, nº2 (2003) <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41347/44918>

WRIGLEY, Owen, **The politics of deafness** Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

YNGAUNIS, Sueli. **A singularidade da pessoa surda se evidencia por meio da comunicação**. 2019. Tese (Doutorado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-13082019-125234> Acesso em: 2020-03-23.

## **INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO FATOR COADJUVANTE NO PROCESSO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DA CRIANÇA COM TDAH NO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL JACINTHO COELHO, GOIÂNIA – GO**

*Tereza Borges de Jesus Rodrigues*  
[terezaborgeslinda74@gmail.com](mailto:terezaborgeslinda74@gmail.com)

Universidad de Desarrollo Sustentable

### **RESUMO**

O presente trabalho aborda o tema contribuição dos jogos e brincadeiras na inteligência emocional do aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no ciclo 1 do desenvolvimento humano, na perspectiva da educação inclusiva. Pesquisas mostram que o ato da criança jogar e brincar estimula o desenvolvimento socioemocional, psicomotor e a afetividade. Muitos estudiosos e cientistas defendem a afetividade como fator primordial no desenvolvimento do ser. O ato de brincar e jogar é tão importante na vida das crianças quanto alimentar, dormir, descansar, tomar água e realizar higienização corporal. A ação do

brincar e jogar estimula o mundo da imaginação, fantasia, imitação, cumpre regras preestabelecidas e esses elementos fazem parte do papel social do homem. Em se tratando da criança com TDAH, essa questão se torna mais evidente devido às características apresentadas pelo transtorno conhecida como tríade (desatenção, impulsividade/hiperatividade) e causa prejuízo em sua vida no âmbito social, emocional, familiar e também na aprendizagem, sem deixar de mencionar que podem estar associadas às comorbidades, como ansiedade, depressão, transtorno bipolar, baixa autoestima e outros. Essa pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição dos jogos e brincadeiras tradicionais no processo da inteligência emocional do aluno com TDAH do ciclo 1 do Desenvolvimento Humano. Foi utilizado método de pesquisa qualitativa, estudo de caso e pesquisa – ação. Sabendo que os prejuízos causados por esse transtorno são complexos e pode estar acompanhado por comorbidade, sugere-se que sejam trabalhados os jogos e brincadeiras tradicionais como medida preventiva.

**Palavras-chave:** TDAH; Emoção; Inclusão.

## ABSTRACT

This paper addresses the theme of the contribution of games and plays to the emotional intelligence of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), in cycle 1 of human development, from the perspective of inclusive education. Research shows that the act of the child game and play stimulates socio-emotional, psychomotor and affective development. Many scholars and scientists defend affectivity as a primary factor in the development of being. The act of gaming and playing is as important in children's lives as feeding, sleeping, resting, drinking water and performing body hygiene. The action of gaming and playing stimulates the world of imagination, fantasy, imitation, complies with pre-established rules and these elements are part of the social role of man. In the case of children with ADHD, this issue becomes more evident due to the characteristics presented by the disorder known as the triad (inattention, impulsivity / hyperactivity) and causes damage in their life in the social, emotional, family and also in learning, without leaving to mention that they may be associated with comorbidities, such as anxiety, depression, bipolar disorder, low self-esteem and others. This research aimed to analyze the contribution of traditional games and plays in the process of emotional intelligence of students with ADHD in cycle 1 of Human Development. Qualitative research method, case study and action research were used. Knowing that the damage caused by this disorder is complex and may be accompanied by comorbidity, it is suggested that traditional games and plays be used as a preventive measure.

**Key words:** ADHD; Emotion; Inclusion.

## INTRODUÇÃO

A UNESCO apresenta como proposta da educação inclusiva que todos os alunos podem e devem estudar juntos, sem preconceito e discriminação, removendo todas as barreiras que impedem esse processo, seja de forma social, institucional, física e atitudinal. Nesse contexto, são abordado, também, os 4 pilares da Educação, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A OMS reforça, ainda, que as crianças com deficiências pertencem aos grupos que fazem parte de maior exclusão em todo o mundo. E o grande desafio do mundo é oferecer educação de qualidade e esse princípio faz parte do quarto objetivo proposto no Desenvolvimento Sustentável sobre Educação nas ações previstas para 2030.

Em 1994 ocorreu, na Espanha, uma conferência mundial sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, a qual reuniu 180 países e o Brasil estava presente. Foi assinada a Declaração de Salamanca. Essa Declaração teve como princípio sensibilizar governantes e classes políticas a oferecer educação de qualidade, eliminar barreiras que impeçam a aprendizagem, seja atitudinal, arquitetônica e funcional.

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam – se os alunos a valorizar a diferença pela



convivência com seus pares, pelo exemplo de seus professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio – afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando o mesmo e única turma. (MANTOAN, 2003, p. 34).

De acordo com a proposta de educação inclusiva, fica evidente que os jogos e brincadeiras podem contribuir com essa ação, pois, de acordo com especialistas, essa atividade exerce um papel fundamental na vida das crianças e, por intermédio da mesma, a criança expressa seus desejos, conflitos, organiza e estrutura ideias por intermédio de ações imaginárias, relacionando com fatos da realidade.

Para João Batista Freire (1989, p. 15):

A criança, especialista em brincar, cria atividades e se organiza em suas atividades corporais, porém, ao chegar na escola, é impedida de assumir sua corporeidade anterior. E mais, ela passa a ser violentada, através das longas horas que fica imobilizada na sala de aula. Isso vai contra o processo de vida de experiências e de desenvolvimento até então vivido.

Nesse aspecto, torna-se muito complicado retratar educação para o corpo, quando está oprimido, indesejado, ausente, intruso ou mesmo, como disse Platão, “o corpo é o cárcere da alma”. Para o aluno portador de TDAH, essa situação torna-se ainda mais difícil devido ao comportamento apresentado por ele como a impulsividade/hiperatividade apresentado por Mattos (2014): dificuldade em permanecer sentado quando solicitado, não conseguir aguardar sua vez, parecer estar elétrico, falar demais, responder perguntas antes de serem concluídas, correr ou subir nas coisas em situações inapropriadas. Propomos aqui uma educação centrada no aluno, onde o ambiente seja humanizado e o processo de aprendizagem seja plural, participativo, solidário e acolhedor. Essa proposta educacional inclusiva é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, reconhecendo, assim, o valor das diferenças, da cidadania global e livre de preconceitos e discriminação. Esse é um direito constitucional do aluno.

Para Teresa Mantoan (2003, p. 32)

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

O Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH), segundo a Organização da Saúde (OMS), é um transtorno que apresenta como características básicas a desatenção, agitação e impulsividade, podendo estar associadas às comorbidades como ansiedade, depressão e problemas emocionais, como fobia social, baixa autoestima. A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) (2016) reforça, ainda, que o índice de crianças que apresenta esse transtorno no Brasil varia de 5 a 8%, com grande influência genética. Existem 3 tipos de TDAH: 1 predominante desatento, 2 predominante hiperativo/impulsivo e o 3 combinado (desatento, hiperativo e impulsivo). As meninas apresentam como predominância o tipo desatento e, devido a esse tipo não atrapalhar o ambiente escolar, o diagnóstico acaba sendo tardio. O diagnóstico é realizado de forma clínica, sendo que deverão apresentar-se o mesmo comportamento em dois ambientes diferentes, como na escola e na família. O TDAH é um transtorno reconhecido mundialmente em diferentes culturas, níveis econômicos, escolaridades e constado no CID.

De acordo com Mattos (2014, p. 18)

É reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que publica a lista de todas as doenças existentes. O TDAH permanece como sendo um diagnóstico com forte embasamento científico, diagnosticado em países muito diferentes culturalmente (como Irã, Estados Unidos, China, Brasil, México, tec.) Veja o posicionamento da Associação médica Americana, uma das mais rigorosas

e influentes do mundo, disse a respeito do TDAH em 1998. O TDAH é um dos transtornos mais estudados na medicina e os dados gerais sobre sua validade são muito mais convincentes que a maioria dos transtornos mentais e até mesmo que muitas condições médicas.

Grillo e Silva (2014) reforçam que esse transtorno aparece em idade muito precoce, porém torna – se mais evidente na fase escolar. A criança parece estar sonhando acordada, fica elétrica, não presta atenção nas brincadeiras, dispersa, interrompe a fala do outro e também apresenta dificuldade de permanecer sentada quando solicitada. De acordo com Mattos (2014, p. 58 - 59) o TDAH causa vários prejuízos na vida da pessoa, como na atenção, impulsividade, hiperatividade e emocional.

- Capacidade de manter atenção;
- Capacidade de se estimular sozinho para fazer as coisas;
- Capacidade de manter essa estimulação ao longo do tempo, sem “perder o gás” (sem perder a energia e o interesse);
- Capacidade de planejar, estabelecer objetivos a serem atingidos sequencialmente;

- Capacidade de verificar ao longo do tempo se os planos estão saindo conforme o desejado e modifica – los se for o caso;
- Capacidade de controlar a movimentação corporal, os atos motores;
- Capacidade de controlar impulsos;
- Capacidade de controlar as emoções e não permitir que elas interfiram muito no que se está fazendo;
- Memória depende da atenção.

Mattos (2014) afirma que crianças com esse transtorno apresentam maior índice de divórcio entre os pais, frequência de acidentes, reprovações, expulsões, abandono escolar, incidência de abuso de álcool e drogas e, no final da adolescência, aumenta a incidência de ansiedade e depressão. Quanto ao tratamento, sugere medicamento e terapia comportamental e apresenta, também, algumas orientações de como lidar com o TDAH no dia dia: ser claro e objetivo na comunicação, com frases curtas e simples; fale olhando nos olhos da criança; realize leitura em voz alta e repete as partes mais relevantes, faça lembretes das atividades importantes, uso de agendas, para melhorar a socialização, realize Treino de Habilidades Sociais, sente na primeira cadeira afastada da janela e da porta.

## EMOÇÃO NA CONCEPÇÃO DE WALLON E LIBÂNIO

Segundo Wallon, a inteligência amplia após o emocional, pois a emoção norteia a vida do ser humano. Como exemplo, a satisfação em realizar, produzir coisas que estimamos e a insatisfação em produzir aquilo que não contemplamos. Ficou claro que a função psicológica está relacionada à função biológica e orgânica e, por intermédio dela, estimula – se o processo do desenvolvimento humano. O desenvolvimento do pensamento infantil está ligado ao amadurecimento do sistema nervoso e aos problemas ocasionados, seja por fatores externos e internos, conflitos, organização e estruturação do pensamento e o ambiente social em que a criança está inserida, também poderá influenciar neste contexto. Outro fator importante no desenvolvimento da criança é o ato motor, pois, por intermédio dele, a criança articula ao estágio emocional com os adultos, incentiva outras tarefas como, por exemplo, a comunicação (oral, expressão facial, corporal), experiencia o mundo imaginário e o mundo real, aprendendo por imitação. A afetividade e a emoção consideradas como elementos relevantes do desenvolvimento humano, exercitando importante papel no desenvolvimento da pessoa. É por intermédio da afetividade e da emoção que o ser humano apresenta suas inspirações e desejos. À medida que a criança cresce, aparecem outros meios de comunicação e, conseqüentemente, diminui as ações motoras. Para Wallon, o afeto e a emoção fazem parte do desenvolvimento

básico do ser humano. A ação motora, a formação do Eu e as alterações dos estágios caracterizam - se por diferentes tipos de comportamento, novas maneiras de pensar, relacionar com o meio social em que está inserido e, conseqüentemente, evolução do processo emocional (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

A figura do professor representa grande contribuição na formação dos aspectos socioemocionais da criança, por meio do vínculo afetivo (aluno/professor/aluno), do diálogo, relacionando – se com os combinados realizados em sala de aula. Nesse contexto, o educador articula o respeito mútuo entre meio social, a ordem no sentido de organização e orientação referente ao cumprimento das regras preestabelecidas, sendo claro e objetivo do que se espera do aluno, objetivando, assim, a autonomia, independência e autoconfiança. Esse processo é fundamental para aprendizagem . A função do professor é tornar o aluno emancipado, pois cada ser é unico e apresenta suas particularidades e liberdades, devendo ser adequado conforme o meio em que está inserido e, para resolução de conflitos, a ferramenta importante é o diálogo. (LIBÂNEO, 1994). Para ambos autores de diferentes épocas e localização defendem que cada ser é único e apresenta suas particularidades sendo que o processo de amadurecimento emocional estão interligados com fatores internos, externos e afetivo.

## JOGOS E BRINCADEIRAS

Brincar é coisa séria! Faz parte do desenvolvimento global da criança. É tão importante quanto dormir, descansar, alimentar, tomar água, entre outros. Nos dias atuais, dificilmente encontra-se crianças brincando nas ruas, parques, clubes ou mesmo nas escolas de amarelinha, pique pega, pique esconde, três marinheiros, barra manteiga, bola de gude, entre outras. Essas brincadeiras foram substituídas por vídeo game, jogos tecnológicos, filmes e séries de televisão. As brincadeiras tradicionais ficaram no baú, desvalidas, vistas sem importância. Em consequência disso, as crianças estão se tornando individualistas, obesas, de baixa tolerância às frustrações, ansiosas, deprimidas e apresentando, também, isolamento social:

De acordo com Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Michigan (USA), 50% das pessoas cedo ou tarde desenvolverão um Transtorno psíquico como: depressão, fobias, síndrome do pânico, estresse pós traumático, ansiedade, psicoses, alcoolismo e fãrmaco dependência (CURY, 2015, p. 20).

Diante do exposto, apresenta-se como proposta a inserção dos jogos e brincadeiras para que possa fazer parte da infância das crianças como medida preventiva das doenças causadas devido à modernidade da era digital e, para que essa projeção se torne realidade,



seria necessário, nos diversos ambientes sociais, além da escola, promover e incentivar as brincadeiras e jogos envolventes.

Será abordado aqui a diferença entre jogos e brincadeiras. Os jogos apresentam regras e estruturas estabelecidos e com caráter competitivo, aproximando – se da vida social do adulto. Já na brincadeira, a criança tem liberdade de modificar as regras, ou seja, a própria criança pode alterá-la a qualquer momento de acordo com o objetivo da brincadeira vivenciada por ela.

Para Piaget (1978) *apud* Figueiredo (2009):

Jogo é toda atividade lúdica infantil, e classifica os jogos de acordo com a complexidade de suas estruturas: jogo de exercícios (não supõe qualquer técnica particular), jogo simbólico (implica representação de um objeto ausente) e o jogo de regra (supõe relações sociais ou individuais). Brincadeiras possuem regras definidas pelas próprias crianças, enquanto o jogo tem regras definidas (oficialmente), mas do jeito do adulto jogar.

Hamze (2020) define jogo como uma atividade lúdica que apresenta características próprias na construção de regras e que, durante a sua prática, envolve momentos de imaginação e fantasia num determinado tempo, espaço e contexto social. No aspecto do contexto social, ele simboliza o papel do homem na sociedade.

Quando a criança está brincando, estimula-se o mundo da imaginação, fantasia, imitação e cumprimento das regras e esses aspectos estão interligados ao mundo do trabalho, do papel social do homem como sujeito social, sendo que esse processo faz parte da construção histórica e cultural da humanidade. Nesse contexto, a escola exerce um papel fundamental, sendo instrumento importante nas mudanças sociais. Através da participação da criança nos jogos e brincadeiras, por meio da ação – reflexão – ação, possibilita-se que o educando compreenda o aspecto do jogo nos contextos cultural, político, econômico e social. O jogo pode ser trabalhado como conteúdo ou instrumento de mudanças na formação humana e também no contexto sociohistórico da humanidade (HAMZE, 2020).

## **FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**

O grande desafio da sociedade é oferecer educação de qualidade dentro da diversidade. De que forma os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como ferramenta de inclusão nas escolas? A presente pesquisa tem como objeto as influências dos jogos e brincadeiras no processo emocional da criança com TDAH no ciclo I (1º ao 3ºano) do desenvolvimento humano, aluno da rede municipal de Goiânia, da Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho, localizada no setor Jardins do Cerrado 6, área periférica da cidade. O aluno tem 8 anos e cursa o terceiro ano, no período vespertino e é residente no setor da unidade escolar.

Nesse contexto, o estudo foca na pesquisa de jogos e brincadeiras no contexto emocional, tendo a temática educação especial na perspectiva da inclusão como objeto de estudo o educando portador de TDAH. Isso é visível em função de vários estudos feitos e publicados acerca das experiências no Brasil e no mundo. No entanto, discutir a temática do TDAH dentro do contexto de aprendizagem no mundo contemporâneo é um grande desafio.

Marcolino *et al.* (2014), em seu estudo bibliográfico, concluiu que para a Teoria Histórico-Cultural do Jogo, é a base de uma educação na infância, sendo uma atividade norteadora e deve estar inserida nas esferas de vida da criança, social e humana.

## **OBJETIVO GERAL**

Analisar os jogos e brincadeiras tradicionais como fator coadjuvante no processo da inteligência emocional da criança com TDAH no ciclo 1 do Ensino Fundamental na Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho, Goiânia – GO.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO**

- 1.** Conhecer os fundamentos das orientações curriculares e da escola sobre a inclusão;
- 2.** Caracterizar o perfil do aluno com TDAH;
- 3.** Descrever as concepções dos professores, coordenadores e família sobre os processos formativos da inclusão escolar com jogos e brincadeiras;
- 4.** Caracterizar os jogos e brincadeiras e as práticas pedagógicas com alunos;
- 5.** Identificar as aprendizagens do aluno que participa do processo formativo da inclusão escolar;
- 6.** Determinar tensões e conflitos dos processos formativos na inclusão escolar.

## **JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**

A escolha do tema foi realizada devido à minha experiência educacional na Educação Física Escolar, no Ciclo 1, e também em Educação Física Adaptada, com alunos que apresentam Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), deficiências física, motora, intelectual, visual, TDAH e/ou deficiências múltiplas.

Outro fator relevante é o fato de eu ser mãe de uma criança de 10 anos de idade diagnosticada com TDAH e devido ao trabalho de jogos e brincadeiras, a mesma apresentou evolução significativa nas áreas cognitiva, comportamental, social e emocional.

Nos dias atuais, são raras as cenas de crianças brincando nas ruas, parques, clubes ou mesmo nas escolas de Amarelinha, Pique Pega, Três Marinheiros, Barra Manteiga, bola de gude, pular corda entre outras. Essas brincadeiras deram origem aos jogos tecnológicos, *tablets*, celulares, filmes e séries na televisão. Tudo aquilo relacionavam a essas tradições, ficaram esquecidas, abandonadas, consideradas como inúteis. Em consequência disso, as crianças estão se tornando individualistas, obesas, baixa tolerância as frustrações, deprimidas, anti social e sem autonomia e independência. Em se tratando das crianças com TDAH, os transtornos são ainda maiores, em razão da especificidade desse diagnóstico (desatenção, impulsividade e agitação motora).

Esse projeto é de grande relevância social pois o mesmo apresenta proposta educação que visa trabalhar a inclusão educacional com linha humanística, na qual todos se beneficia, tanto os alunos ditos normais porque aprendem a conviver e valorizar as diferenças, respeita o limite e potencialidade dos colegas e os alunos que pertencem a inclusão também se beneficia por conviver com seus pares. Esse é um dos princípios fundamentais da Educação Inclusiva, sem deixar de mencionar que 5% da população,

segundo a OMS, apresenta quadro de TDAH e em comparando com o total do número da população está estatística representa uma grande quantidade

Nesse aspecto, abordaremos a contribuição dos jogos e brincadeiras como fator coadjuvante na inteligência socioemocional do aluno que apresenta esse transtorno no Ciclo 1, lembrando que o processo de ensino e aprendizagem ser realizado de forma acadêmica, estrutural, funcional e socioemocional.

## **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Os riscos da pesquisa são mínimos e não são previsíveis, pois se trata de aplicações de questionários aos participantes. Desse modo a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco que será reconhecido e prevenido, informado ao participante no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE/TALE no momento da assinatura.

Os benefícios são admissíveis indiretos aos participantes, por ser um tema relevante, pois, abordaremos a contribuição dos jogos e brincadeiras como fator coadjuvante na inteligência sócio emocional do aluno que apresenta esse transtorno no ciclo I, lembrando que o processo de ensino e aprendizagem será realizado de forma acadêmica, estrutural, funcional e socioemocional.

## METODOLOGIA

A mostra constituiu-se de uma criança de 08 anos de idade, do sexo masculino, diagnosticado com TDAH. O estudo foi realizado na Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho, Goiânia – GO. Para realização da pesquisa, foi solicitada autorização da escola, participação da professora regente, coordenação pedagógica, contribuição da professora do AEE, entrevista com a mãe e autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovação do pre-projeto pelo Departamento Pedagógico de Inclusão da Secretaria Municipal de Goiânia e também, aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Foi apresentado o cronograma de atividades para a mãe da criança, professora regente, professora coordenadora e direção da escola.

Quanto ao tipo de pesquisa, foi utilizado o método qualitativo, bibliográfico, estudo de um caso e também pesquisa-ação. Em relação à utilização das técnicas, foi realizado questionário com dez perguntas abertas, elaboradas de acordo com os objetivos propostos referente a investigação, a fim de serem analisadas e posteriormente aplicadas. As fontes pesquisadas para a elaboração das perguntas foi bibliográfica, voltada ao contexto de jogos e brincadeiras, emoção e TDAH. Contei com a contribuição de 3 psicólogos do Programa Realitar da Vila São José Bento Cottolengo Trindade - GO na organização e estruturação das perguntas. Quanto

à validação das técnicas, aconteceu primeiramente por dois doutores especialistas em pesquisas, que avaliaram os instrumentos de coleta de dados, sendo eles Professor Doutor Leopoldo Briones Salazar e pela Professora Doutora Gilvone Furtado Miguel.

## **PERFIL DO SUJEITO DA PESQUISA**

**Família:** A mãe relata que a gravidez não foi planejada, transcorrida normalmente, parto cesariana, com 40 semana de gestação, não trabalhava e a criança nasceu com 48 cm e 2 kg e 900 gramas. Amamentou até os dois anos e meio e parou por vontade própria da criança. Quanto ao desenvolvimento psicomotor, engatinhou com 10 meses, andou com um ano e um mês e falou a partir de um ano de idade. Quando a criança estava com 4 anos de idade, a mãe teve outra gestação. A criança sentiu ciúmes da chegada do irmão e brincam muito pouco. Segundo o relato da mãe, isso ocorre devido à diferença de idade e os gostos não condizem. A criança tem muita afinidade com o pai e a mãe acredita que, por ele ser permissivo e isso provoca muito em conflito em casa por terem opinião diferente quanto à educação do filho. A mãe relatou para evitar os conflitos no ambiente familiar, parou de emitir opinião, deixando a responsabilidade da educação do filho ao pai e justifica ainda, que o pai é mais velho e tem mais experiência de vida. O pai da criança trabalha



em uma borracharia próximo da sua residência e o filho permanece junto com ele no trabalho no momento em que não está na escola.

**Escola:** A família do sujeito da pesquisa é assídua no ambiente escolar, comparecendo todas as vezes em que é solicitada. O aluno apresenta ótimo nível cognitivo, especialmente no que refere-se à resolução de cálculos matemáticos, porém tem dificuldade em concluir tarefas. Além disso, é impaciente no ato de realizar leitura e produção de escrita, apresenta pouca atenção, é disperso e deambula pela sala de aula, mexendo com os colegas e atrapalhando no rendimento escolar dele e dos demais. Quando realmente se propõe a realizar as atividades propostas, apresenta bons resultados.

O projeto foi desenvolvido da seguinte forma:

Quadro 1. Cronograma das aulas de educação física do primeiro trimestre de 2020.

Mês	Região	Dia	Atividades
Janeiro	Introdução	31	Apresentação da ementa e trabalho de pesquisa para os alunos realizarem com seus responsáveis (nome de uma brincadeira realizada pelo seu responsável quando tinha a idade da criança.  Apresentação dos alunos referente a pesquisa feita pelos seus responsáveis (brincadeira de sua preferência quando tinha a idade da criança.

<b>Fevereiro</b>	Região Sudeste	04 06	Corre cotia Barra – manteiga
	Região Centro Oeste	11 13	Pique cores Pato, pato, ganso
	Região Nordeste	18 20	Pular corda Gato e rato
	Região Norte	27	Amarelinha em caracol
<b>Março</b>	Região Sul	03	Pega corrente e pular elástico
	Nacional/ internacional	05 10	Queimada Amarelinha
	Cultura Indígena	12	Peteca

Fonte: elaborado pela autora.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto teve início dia 31 de janeiro de 2020 e encerrou-se dia 13 de março de 2020, totalizando 12 aulas, duas vezes por semana, com duração de uma hora, seguindo a sequência didática: primeiro momento com duração de 10 minutos (acolhida, chamada, lembrar os combinados, tomar água e ir ao banheiro); segundo momento com duração de 10 minutos (aquecimento/alongamento); terceiro momento com duração de 30 minutos (atividade programada de acordo com o objetivo

proposto); quarto momento com duração de 10 minutos (volta calma: alongamento ou comentário da aula). Quanto a participação, interesse do aluno nas atividades proposta acima, ele se identificou com as brincadeiras que realiza movimento constante como: queimada, pique cores, amarelinha, pega corrente e pular corda, porém apresentou dificuldade em aguardar sua vez na fila.

A partir de 15 de março de 2020, foram suspensas as aulas presenciais devido à pandemia ocasionado pela COVID 19, portanto o projeto foi avaliado nesse período. De acordo com os cortes temporais da BNCC, a primeira unidade temática a ser desenvolvida são os jogos e brincadeiras. Quanto aos riscos da pesquisa são mínimos, sem previsibilidade. Quanto aos benefícios, são admissíveis indiretos aos participantes, por ser um tema relevante, pois abordaremos a contribuição dos jogos e brincadeiras como fator coadjuvante na inteligência socioemocional do aluno que apresenta esse transtorno no ciclo I, lembrando que o processo de ensino e aprendizagem será realizado de forma acadêmica, estrutural, funcional e socioemocional.

## **CONCLUSÃO**

Desse modo, acredita-se que a comunidade científica possa se apropriar do processo aqui desenvolvido, levantando a bandeira pela conscientização da importância de jogos e brincadeiras como fator

coadjuvante no processo emocional não somente ao aluno portador de TDAH mas também a toda comunidade, reforçando que a escolha para o tratamento deste transtorno além dessa atividade, é importante avaliar o uso de medicamento e também terapia psicológica, pois a proposta dos jogos e brincadeiras tradicionais exerce a função de coadjuvante. Outro relevante observado na pesquisa é que o trabalho apresentou metodologia com estruturação, previsibilidade e rotina e foi analisado que durante três momentos por motivo interno da escola, teve-se que ministrar aula na sala do luno da pesquisa e o mesmo aprendeu comportamento físico e emocional desestabilizado e pôde-se concluir que o ambiente e sua organização e estruturação também fazem parte do controle emocional dessa criança.

Acredita-se, ainda, que conseguimos alcançar os desafios propostos nesta pesquisa. Consolidamos, também, nossa concepção de aprendizagem significativa prazerosa no campo da educação física, por isso se clama que o processo de aprendizagem emocional se torne cada vez mais lúdico e o ensino cada vez menos tradicional. Este estudo proporciona o debate e a reflexão dos agentes construtores do conhecimento, permitindo repensar o processo de ensino aprendizagem em nossas escolas, procurando construir um contexto educativo que seja qualitativo, participativo, dialógico e interativo, pois sempre é tempo de aprender, ensinando com alegria, afeto, diálogo, prazer, cooperação e interação no âmbito educacional.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO.

**Quadro Clínico**, 2016. Disponível em: < <https://tdah.org.br/quadro-clinico/>>. Acesso em: 16 março 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COORDENAÇÃO ESTADUAL BNCC GOIÁS. Cortes temporais DC-GO ampliado. **Youtube**, 10 mar. 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QbRxeY1Z8qc>>. Acesso em: 31 mar. 20.

CURY, A. **Inteligência Socioemocional: A formação de Mentes Brilhantes**. [S. l.]: Escola da Inteligência Cursos Educacionais, 2015.

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. Perdizes: Summus editorial, 2019.

FIGUEIREDO, M. X. B. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. Pelotas: Edufpel, 2009. 6 ed.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro – teoria e prática da Educação Física**. Scipione: São Paulo, 1989.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia, 2018.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. Sobradinho: São Paulo, v. 107, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. Cortez: São Paulo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como Fazer?. São Paulo: Moderna, 2003

MARCOLINO, Suzana; DE BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 97-104, 2014.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua** – perguntas e respostas sobre Transtornos do Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 16 ed. ABDA, 2014.

MIGUEL, Gilvone Furtado; VIEIRA, Clarice. Dificuldade de aprendizagem nas séries iniciais nas escolas. **Revista Panorâmica online**, v. 30, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

SOUZA, Cristiane Ribeiro Candido de *et al.* Jogos e brincadeiras no desenvolvimento lúdico da criança. **Revista Digital**. Buenos Aires, n. 193, 2014.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Atlas: São Paulo, 1987.

UNESCO. **Inclusion in education**. 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>. Acesso em: 10 Set. 2020.

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UFPB

*Túlio Cesar Medeiros dos Santos*

[tulio.santos@academico.ufpb.br](mailto:tulio.santos@academico.ufpb.br)

*Izaura Maria de Andrade da Silva,*

[izaura@ce.ufpb.br](mailto:izaura@ce.ufpb.br)

*Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca*

[smfranca@gmail.com](mailto:smfranca@gmail.com)

Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar/compreender a política de educação inclusiva promovida pela Universidade Federal da Paraíba, especialmente por meio do Comitê de Inclusão e Acessibilidade. Para verificar essa política foi avaliada a documentação disponível tais como resolução, regimento interno, relatórios entre outros e entrevistas com os agentes responsáveis pelo desenvolvimento da educação inclusiva na universidade, os resultados mostram que a política de inclusão do Cia, tem garantido o atendimento educacional especializado as estudantes com deficiência na instituição principalmente por meio da tutoria de colegas com o “Programa de apoio ao estudante com deficiência” (PAED) mais conhecido como “programa aluno apoiador”. O orçamento é escasso e praticamente utilizado na contratação de estagiários, pois os recursos humanos são insuficientes para desenvolver todas as atividades



do comitê. Apesar do lema ser ‘CIA somos todos nós’, por questões de falta de recursos humanos e financeiros e de uma cultura verdadeiramente inclusiva, as ações continuam centralizadas na sede. Apesar das dificuldades apresentadas, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) se apresenta como uma das políticas de educação inclusiva mais efetivas e conhecidas da instituição.

**Palavras-chave:** inclusão. Ensino superior. Estudante com deficiência.

## INTRODUÇÃO

O projeto intitulado “Políticas de Educação Inclusiva da UFPB” teve por objetivo analisar/compreender as políticas de inclusão aplicadas na UFPB por meio do Comitê de inclusão e Acessibilidade (CIA), agente principal da criação e desenvolvimento destas políticas internas da instituição. Como objetivo específico, buscou mapear núcleos, laboratórios, grupos de pesquisa e extensão direcionados à acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência, assim, identificando e analisando as diferentes formas de atendimento educacional especializados oferecidos pela instituição. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de apresentar elementos que venham contribuir com a avaliação da educação inclusiva disponibilizada pela instituição, assim busca superar as lacunas existentes e reforçar os pontos a serem fortalecidos para a aplicação desta política.

## **METODOLOGIA**

Para avaliar a política de educação inclusiva da UFPB foi analisada a documentação disponível tais como resolução, regimento interno, relatórios entre outros, além de serem realizadas entrevistas com os agentes responsáveis pelo desenvolvimento da educação inclusiva na universidade, o critério de inclusão considerou os principais agentes, promotores da política de educativa inclusiva. As entrevistas foram realizadas com o coordenador do CIA e seguintes representantes que formam o comitê sendo eles: representante da Pró-reitoria de Graduação; Representante da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e, coordenador do grupo de trabalho de acessibilidade pedagógicas.

As entrevistas foram guiadas, segundo Richardson (1999, p. 210), esta técnica permite ao entrevistador utilizar um “guia” de temas a ser explorado durante o transcurso da entrevista. A apreciação dos dados foi realizada tendo como técnica a análise de conteúdo. De acordo com Bardin, (1977, p.31) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações”. As fases da análise de conteúdo são a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Impulsionados pela política Nacional de Educação Inclusiva expressa principalmente no decreto 7611/2011

que prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições de Educação superior, no dia 26 de novembro de 2013, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade(CIA) é criado através da resolução nº34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI/UFPB) onde se estabelece como uma assessoria especial vinculada ao gabinete da reitora, tendo como seus representantes pessoas indicadas pelas pró-reitorias (PRG, PRAC e PRAPE) além de contar com representantes discentes, técnicos administrativos, docentes, representantes da comunidade de alunos com deficiência, compondo também este quadro, representantes dos campus I, II, III, IV, sendo este um marco no estabelecimento das políticas de educação inclusiva da UFPB.

## **CONCLUSÕES**

A política do Comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB tem garantido o atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais na instituição principalmente por meio da tutoria de colegas através do “Programa de apoio ao estudante com deficiência” (PAED) mais conhecido como “aluno apoiador”. Esse atendimento é essencial para a permanência, participação e aprendizagem da pessoa com deficiência nos cursos da instituição, entretanto, atualmente esse atendimento não tem contemplado a demanda de estudantes com deficiência que tem ingressado a cada semestre na instituição. A política visa

criar uma cultura inclusiva na universidade através das parcerias, do trabalho descentralizado e da comunicação transparente, todavia, no momento, percebe-se que a parceria com as pró-reitorias através de seus representantes se dá em vista das demandas solicitadas pelo comitê. O orçamento é escasso e praticamente utilizado na contratação de estagiários, pois os recursos humanos são insuficientes para desenvolver todas as atividades do comitê.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 11 nov. 2011.

RICHARDSON, Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** São Paulo: Atlas, 1999.

## A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Valeria Fernanda Caldas Miranda*  
[cazuzaval@gmail.com](mailto:cazuzaval@gmail.com)

*Andréa Soares da Silva*  
[andrea\\_chesed@hotmail.com](mailto:andrea_chesed@hotmail.com)

Universidade do Estado do Pará

### RESUMO

O objetivo geral deste estudo é compreender como as práticas docentes envolvendo a diversidade podem colaborar para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais em duas turmas de Jardim II de um colégio particular situado em Belém do Pará. Foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo com etapas de Observações Participantes em turmas de educação infantil, além de Aplicação de Questionário junto ao corpo docente como forma de compreender o processo de inclusão dos alunos e as metodologias utilizadas em sala de aula no contexto da educação inclusiva. As professoras, sujeitos dessa pesquisa, possuem conhecimentos a nível de formação inicial e continuada sobre a educação inclusiva, porém necessitam ter autonomia para incorporar em suas práticas docentes atividades que levem em

consideração as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais para que, de fato, seja efetivada a educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Práticas docente. Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

A efetivação da educação inclusiva é um dos assuntos mais discutidos entre os grupos sociais que defendem a causa de que a escola é um lugar onde as diferenças se encontram. Neste sentido, o presente trabalho teve o aporte teórico de autores e documentos oficiais que tratam dos assuntos relacionados à educação inclusiva, como por exemplos, Mantoan (2015) e Declaração de Salamanca, respectivamente.

O interesse pelo objeto de estudo se justifica pela necessidade de conhecer as ações aplicadas sobre a educação inclusiva no cotidiano escolar de um colégio particular localizado em Belém do Pará. Neste sentido, o problema consistiu em responder como as práticas docentes envolvendo a diversidade podem colaborar para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais em duas turmas de Jardim II de um colégio particular situado em Belém do Pará?

Os objetivos foram pontuados em: a) analisar os desafios e possibilidades da práxis docente na perspectiva da inclusão; b) verificar se as professoras de jardim II

possuem formação continuada a respeito da educação inclusiva; c) identificar quais atividades as professoras de jardim II desenvolvem no sentido de efetivar a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

## **METODOLOGIA**

Sobre a metodologia, o presente trabalho foi desenvolvido mediante pesquisa bibliográfica e de campo, de cunho qualitativo, com fundamentação nos estudos de autores que tratam das práticas educativas relacionadas à Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Foi realizada uma Pesquisa de Campo com etapas de Observação Participante (análise da escola; perfil dos sujeitos; caracterização das turmas) perante aos alunos de duas turmas de Jardim II da educação infantil de um colégio particular, situado em Belém do Pará e bem como a Aplicação de Questionário junto ao corpo docente das referidas turmas como forma de compreender as práticas docentes utilizadas em sala de aula no contexto da educação inclusiva. As observações participantes aconteceram no período compreendido entre os meses de Abril e Maio de 2019, durante as vivências do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, disciplina do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Para a aplicação dos questionários, foi solicitada uma autorização à direção do colégio para que houvesse a possibilidade de aproveitamento das informações observadas e assim fossem inseridas

no presente trabalho. Além do mais, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi feito um convite para as duas professoras da turma de Jardim II responderem aos questionários contendo sete perguntas diretas, as quais foram respondidas conforme a disponibilidade das professoras.

A aplicação dos questionários foi de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois saber a opinião dos sujeitos sobre a contribuição das práticas docentes para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, fundamentou ainda mais a observação realizada na escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos a partir da análise dos questionários mostram que das duas professoras entrevistadas, pelo menos uma possui formação continuada em educação inclusiva.

Segundo as professoras, são muitos os desafios para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais. Sendo necessário elaborar planejamento específico que atenda as necessidades educacionais como também disponibilizar os materiais adaptados às necessidades dos alunos.

Outro dado importante consiste em mencionar que as atividades inclusivas realizadas pelas duas professoras acontecem por meio de projetos desenvolvidos, de um modo geral, pela escola.



Contudo as referidas professoras necessitam ter autonomia para incorporar em suas práticas docentes atividades que levem em consideração as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais para que, de fato, seja efetivada a educação inclusiva.

## CONCLUSÕES

De acordo com a análise dos questionários e na observação participante, as professoras consideram que são muitos os desafios para colocarem em prática a educação inclusiva, como por exemplos: elaborar atividades adaptadas às necessidades educacionais dos alunos.

As professoras, sujeitos dessa pesquisa, possuem conhecimentos a nível de formação inicial e continuada sobre a educação inclusiva, porém necessitam ter autonomia para incorporar em suas práticas docentes atividades que levem em consideração as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais para que, de fato, seja efetivada a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 05.out.1988. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas,2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 21.out.2020

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em : 20 de outubro de 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

## ATIVIDADE FÍSICA E INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Vanessa Helena Santana Dalla Déa*

[vanessasantana@ufg.br](mailto:vanessasantana@ufg.br)

*Juracy da Silva Guimarães*

[juracy@ufg.br](mailto:juracy@ufg.br)

Universidade Federal de Goiás

### RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a prática de atividade física e inclusão durante a pandemia da COVID-19 na Universidade Federal de Goiás (UFG). Trata-se de uma pesquisa exploratória por meio de questionário e com análise documental. Foram pesquisados 4 coordenadores de projetos do Centro de Esporte e Lazer (CECAS) da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFG. Para análise documental utilizamos a página eletrônica e rede social da pró-reitoria e do centro de esportes. Como resultados encontramos que as atividades físicas do CECAS têm sido realizadas por meio da tecnologia atingindo seu objetivo de minimizar o sedentarismo nesse período.

**Palavras-chave:** Atividade física. Pandemia. Inclusão.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física e o Esporte são áreas de conhecimento que na universidade atua no ensino, pesquisa e extensão, com atividades disputadas pela comunidade (TANI, 2011).

Segundo Dalla Déa, Pereira e Santander (2016) a atividade física na universidade adquire papel diferente dos demais espaços quando se considera o tripé pesquisa, ensino e extensão, permitindo o desenvolvimento de pesquisas que articulam pensamentos acerca dos problemas sociais, culturais, econômicos e políticos do país.

Em um momento de pandemia a atividade física adquire papel ainda mais importante, auxiliando na manutenção da vida fisicamente ativa, combatendo as complicações da COVID-19 e as possíveis consequências do isolamento social (FERREIRA *et al*, 2015).

Quando discutimos a saúde mental de universitários esse fato se torna ainda mais relevante (ARIÑO, BARDAGI, 2018, p.44). Para Martins *et al* (2010) os estudantes universitários apresentam ainda prevalência de sobrepeso, obesidade abdominal, elevação de pressão arterial e inatividade.

Assim considerando que a comunidade universitária possui maior prevalência de problemas psicológicos e físicos, que esses podem ser agravados pelo isolamento social durante a pandemia e se tornarem um fator de risco de agravamento da COVID-19, esse trabalho objetiva apresentar uma proposta de prática de atividade física e inclusão durante a pandemia da COVID-19 na UFG.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa exploratória por meio de questionário e com análise documental. O espaço pesquisado foi o CECAS/UFG, localizado no Campus Samambaia/Regional Goiânia, o qual articula as ações relacionadas com a prática esportiva, atividades físicas e de lazer para toda a comunidade da UFG. Para análise documental buscamos documentos da PRAE/UFG. Participaram dessa pesquisa 04 coordenadores de projetos do CECAS.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Segundo o site do CECAS (UFG, 2020, p.01) a atividade física nesse espaço tem como objetivo:

a manutenção e melhoria da qualidade de vida dos vários segmentos da comunidade universitária por intermédio do incentivo à prática da atividade física assim como no fomento à organização de equipes desportivas representativas (ou não!) da UFG.

São cinco os principais projetos oferecidos nesse espaço cadastrados como projetos de extensão: treinamento de musculação e ergometria, organização e treinamento de equipes esportivas com modalidades olímpicas e paralímpicas, práticas esportivas de lazer

(“peladas dirigidas”), treinamento de natação, e evento anual de corrida e caminhada com categorias para pessoas com deficiência e idosos (UFG, 2020).

Segundo o sistema de Controle de usuários (PRAE, 2020) o CECAS atende 500 pessoas, sendo 440 participantes do Espaço fitness e 60 das Atividades Poliesportivas.

Participaram desse estudo quatro coordenadores dos projetos do CECAS, todos graduados em Educação Física. Dois participantes coordenam o espaço fitness (P1 e P2) e dois as atividades poliesportivas (P3 e P4), dois do sexo feminino (P2 e P3) e dois do sexo masculino (P1 e P4), dois possuem pós-graduação lato sensu (P2 e P4) e dois apenas graduação (P1 e P3). Eles possuem em média 26 anos e 6,5 anos de experiência.

Os projetos oferecem atividade física e qualidade de vida que podem aumentar a imunidade e combater às complicações da COVID-19 (FERREIRA *et al*, 2015).

Foi possível verificar no relato dos participantes que as atividades são *online* dificultaram o controle da presença e características dos participantes. No entanto, segundo P2, antes da pandemia, o público incluía pessoas com deficiência (síndrome de Down, nanismo, deficiência intelectual e física). Relata que essa inclusão ocorre tanto no Espaço fitness quanto nas Atividades poliesportivas. P4 relata inclusive que o projeto de natação foi criado a partir da demanda de duas alunas com deficiência.

Apesar do Projeto poliesportivo visar o treinamento, possuem caráter inclusivo, pois segundo P2 as atividades possuem mais características do esporte

participação do que alto rendimento. Segundo Tubino (2001) o esporte participação busca o bem estar social, o lazer, o desenvolvimento social e coletivo, por meio da manifestação e participação democrática e inclusiva.

Durante a pandemia os dois espaços adaptaram seus projetos para continuidade da participação da comunidade universitária. No Espaço fitness P2 relata:

Utilizamos a tecnologia para continuar as atividades do projeto, realizando *lives*..., elaborando e gravando treinos para serem feitos em casa com materiais alternativos e segurança, organizando reunião..., promovendo assim a prática de atividade física.

Estudo Chen *et al* (2020) mostram que a tecnologia tem sido uma importante aliada para oferecer a atividade física em tempos de pandemia.

As atividades realizadas durante esse período, segundo P1, envolveram treinos divulgado em redes sociais, momentos para discutir a importância do exercício durante a pandemia, além ligações para os alunos no intuito de saber o estado de saúde destes.

Nas Atividades poliesportivas durante a pandemia alguns projetos foram adaptados, P3 relata que foram criados alguns projetos como: “Toque de segunda” (segunda feira alunos e treinadores discutem atividades físicas na pandemia), “*Lives* semanais” (treinadores apresentam modalidades e projetos), “Giro esportivo” (quadro de notícias esportivas semanal).

## CONCLUSÕES

Concluimos que a comunidade acadêmica da UFG tem sido beneficiada com a prática de atividade física e inclusão durante a pandemia da COVID-19 no CECAS. Como a atividade física é um dos aliados para aumento da imunidade, do bem estar físico e psicológico, proporcionando melhora da saúde a participação de pessoas com e sem deficiência é importante.

## REFERÊNCIAS

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários **Psicol. Pesqui.** | Juiz de Fora | 12(3) | 44-52 | Setembro-Dezembro, 2018

CHEN, P., MAO, L., NASSIS, G. P., HARMER, P., AINSWORTH, B. E., & LI, F. Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. **Journal of sport and health science**, 9(2), 103–104, 2020.

DALLA DÉA, V. H. S.; PEREIRA, J. M.; SANTANDER, C. Universidade enquanto formadora de profissionais e professores preparados para a inclusão. In: MACHADO, V. F.; BORGES, R. M. R.; SANTOS, L. R. **Direitos humanos: inclusão**. Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Direitos Humanos – NDH/UFG. Goiânia : Gráfica da UFG, 2016. p. 35-80



FERREIRA, M.J.; IRIGOYEN, M.C.; CONSOLIM-COLOMBO, F.; SARAIVA, J.F.K.; ANGELIS, K.D. Vida Fisicamente Ativa como Medida de Enfrentamento ao COVID-19. **Arq Bras Cardiol.** 2020; 114(4):601-602.

MARTINS, M.C.C.; RICARTE, I. F.; ROCHA, C. H. L.; MAIA, R. B.; SILVA, V. B.; VERAS, A. B.; FILHO; M. D. S. Pressão arterial, excesso de peso e nível de atividade física em estudantes de universidade pública **Arq. Bras. Cardiol.** vol.95 no.2 São Paulo Aug. 2010 Epub June 18, 2010

PRAE. **Sistema online de controle de usuários das práticas oferecidas pelo CECAS.** Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: [www.prae.ufg.br](http://www.prae.ufg.br), acesso em 20 de novembro de 2020.

TANI, G. A Educação Física e o Esporte no contexto da universidade **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.117-26, dez. 2011

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte.** São Paulo: Cortez, 2001.

UFG. **Centro de Esportes Samambaia / Academia.** Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://prae.ufg.br/p/1050-centro-de-esportes-samambaia-academia>. Acesso em 16 de novembro de 2020.

## NOTAS DE FIM

**Nota 1, página 43:** Cabe esclarecer que a escolha e o interesse pela IES se dão uma vez que a pesquisadora é servidora da instituição.

[RETORNAR PARA PÁGINA 43](#)

**Nota 2, página 44:** Os documentos são: plano de contingência, plano de atividades para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19, resoluções e editais para suporte ao ensino remoto. Todos eles estão disponíveis em uma página, Central de Informações, mantida em constante atualização e que concentra informações de interesse da comunidade acadêmica e do público externo.

[RETORNAR PARA PÁGINA 44](#)

**Nota 3, página 94:** O Decreto nº 5.296/2004 Regulamenta as Leis n 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

[RETORNAR PARA PÁGINA 94](#)

**Nota 4, página 94:** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

[RETORNAR PARA PÁGINA 94](#)

**Nota 5, página 147:** O nome das duas universidades foi omitido para o *blind review*.

[RETORNAR PARA PÁGINA 147](#)

**Nota 6, página 159:** Os nomes do município e Estado foram omitidos para o *blind review*.

[RETORNAR PARA PÁGINA 159](#)

**Nota 7, página 487:** Os tutores foram selecionados por meio de um edital público presidido pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) com objetivo de eleger um estudante para assistir e acompanhar o estudante com TEA nas vivências acadêmicas. O edital explicitou que o tutor deveria dedicar 12 horas semanais para o acompanhamento do estudante durante as aulas, momentos de estudos, preparação e orientações que eram feitas por parte de um docente e um psicólogo da instituição.

[RETORNAR PARA PÁGINA 487](#)



SIA  
Secretaria de Inclusão e Acessibilidade

