

# ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO

---

## ANDREZA DE OLIVEIRA DE CARVALHO

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense- UFF, [andreaoc@id.uff.br](mailto:andreaoc@id.uff.br);

## PAULO PIRES DE QUEIROZ

Professor orientador. Doutor em Filosofia e Humanidades, Faculdade de Educação - UFF, [ppqueiroz@yahoo.com.br](mailto:ppqueiroz@yahoo.com.br).

## RESUMO

No contexto da atual crise sanitária gerada pela pandemia de Covid-19, propõem-se, neste artigo, tomando como referência o nível superior de educação, reflexões sobre os desafios da inclusão dos alunos universitários com deficiência. O objetivo do artigo é identificar o que foi proposto por uma instituição de educação superior pública, localizada no Estado do Rio de Janeiro, em relação à garantia das condições de acessibilidade necessárias à permanência, à plena participação e à autonomia das pessoas com deficiência no contexto de ensino remoto emergencial (ERE). Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa, com estudo caso. Como lente analítica dos dados encontrados no estudo de caso, utilizou-se os pressupostos do Ciclo de Políticas (BALL, 1994). Como resultado, constatou-se que há um descompasso entre a aplicação efetiva daquilo que está consolidado em documentos legais que tratam da inclusão de deficientes no ensino superior público brasileiro e o que até agora foi realizado em termos práticos nas universidades.

**Palavras-chave:** Inclusão, Pessoas com deficiência, Educação Superior, Ensino Remoto Emergencial, Ciclo de Políticas.

## INTRODUÇÃO

Para Thomas Kuhn, em *A estrutura das revoluções científicas*, de 1962, o progresso científico não ocorre à medida que se faz melhoramentos em conceitos existentes, ou seja, de forma contínua e cumulativa, mas quando há crises e mudanças paradigmáticas, isto é, rupturas com as ideias até então predominantes.

Recorrendo à perspectiva de Kuhn, pode-se dizer que, atualmente, a sociedade vive a crise do paradigma universalista, o qual sugere a existência de valores absolutos, homogeneizantes e válidos para toda a humanidade. Tal crise emerge de um movimento de reconhecimento da coexistência de formas culturais diferentes no seio da sociedade moderna, que Santos e Nunes (2003) chamam de multiculturalismo. Trata-se, ainda conforme os autores, de um movimento que, ao questionar os modelos científicos, jurídicos, sociais e econômicos estabelecidos, cumpre um papel emancipatório. No Brasil, por exemplo, nas duas últimas décadas, a ênfase em relação às diferenças culturais, religiosas, étnicas, sociais e de gênero contribuiu para que novos atores sociais questionassem o modelo de cidadania vigente e, conseqüentemente, o modelo segregacionista de educação adotado no país. Nesse bojo, a palavra inclusão, ou educação inclusiva, torna-se central, uma vez que se passa a entender que incluir é não deixar ninguém de fora, é mais que a oferta de igualdade de direitos para todos; expressa, enfim, o reconhecimento, a valorização e a consideração das diferenças.

No âmbito da educação, a inclusão foi desdobrada no termo “educação inclusiva”, mobilizado no sentido de “fazer parte de”, não só de “estar” na escola fisicamente. Termo que tem sido utilizado para sustentar a efetiva participação dos sujeitos “incluídos” nas experiências pedagógicas, integrando-os e permitindo sua socialização com os demais alunos, ao mesmo tempo que abre espaço para a defesa da aprendizagem desses sujeitos segundo suas potencialidades e limitações. É possível, então, dizer que essa concepção de educação inclusiva é um paradigma fundamentado nos direitos humanos, tendo a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e que aponta para um conjunto de reformas e reestruturações, que incluem desde a adequação do espaço físico a mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas, no papel dos professores e, principalmente, dos alunos.

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), refletir sobre os desafios do ensino inclusivo para alunos universitários com deficiência, tendo como preocupação a atual modalidade de ensino remoto emergencial (ERE). Modalidade essa que, diante da pandemia do novo Coronavírus, estudantes de todos os níveis permanecem em casa, cumprindo determinações sanitárias de isolamento social, foi a alternativa encontrada para que, com menor prejuízo, haja o cumprimento da carga horária letiva obrigatória. Para alcançar o objetivo mencionado, foram considerados os pressupostos do ensino inclusivo apontados no livro *Inclusão. Um guia para educadores*, do casal Stainback (1999), seguida de um estudo de caso que se deu a partir da análise de documentos institucionais da Unirio que direcionaram o ERE. Essa análise se deu com base nos pressupostos do Ciclo de Políticas (BALL, 1994).

## METODOLOGIA

Tendo como propósito refletir sobre os desafios da inclusão dos alunos universitários com deficiência no ERE, o primeiro passo metodológico foi realizar a leitura e tomar como base bibliográfica, para reflexão e discussão, Stainback e Stainback (1999). Em seguida, realizamos um estudo de caso. A partir das elaborações apresentadas por Yin (2010) sobre o estudo de caso, entendemos que esse tipo de método nos serve na medida em que se supõe ser possível o conhecimento de um fenômeno a partir do estudo minucioso de um único caso. Além disso, por ser um método específico de pesquisa de campo, permite investigações dos fenômenos exatamente como eles ocorrem.

Assim, a escolha do estudo de caso nos permitiu identificar, caracterizar e entender os processos de inclusão de alunos com deficiência na Unirio, tendo como perspectiva o ERE. Nesse sentido, cabe esclarecer que os dados foram coletados a partir da análise de documentos institucionais como portarias, ordens de serviço, regimentos, editais e manuais que tratam de direcionamentos para o atendimento de alunos com deficiência na Unirio em tempos de ERE. Como lente analítica desse processo, nos baseamos nos pressupostos do Ciclo de Políticas (BALL, 199).

A coleta de dados foi conduzida através de visitas ao *website* da instituição. Essa pesquisa foi realizada no período de setembro de 2020 a maio de 2021. 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

### Concepções do ensino inclusivo

Stainback e Stainback (1999) apontam que o ensino inclusivo é baseado em três componentes práticos, todos estudados e descritos por autores e obras da teoria clássica. Considerar cada um deles é essencial para que se compreenda não só os princípios que fundamentam o ensino inclusivo, mas também para que, ao relacioná-los, se gere um ensino de qualidade para todos. O primeiro desses componentes tem caráter organizacional e é chamado de rede de apoio. Essa rede envolve a coordenação de equipes que apoiam umas às outras e que pensam o ensino de um grupo plural de alunos. A base está na cooperação e colaboração para a capacitação de alunos e professores. O segundo, é chamado de consulta cooperativa e trabalho em equipe. É um componente de caráter procedimental, o qual conta com profissionais de diversas formações que, em colaboração, materializam, na ação, a inclusão. O terceiro, é a aprendizagem cooperativa, que é um componente de caráter de ensino. Ela diz respeito à criação de condições, em sala de aula, para que alunos com variados interesses e necessidades possam aprender. Enfim, entender esses três componentes é essencial para a criação de arranjos inclusivos. Arranjos que, conforme estudos da teoria clássica, trazem benefícios para os alunos, para os professores e para a própria sociedade. E são esses benefícios que devem ser o foco para a defesa e a concretude do ensino inclusivo.

Em relação aos benefícios para os alunos, e aqui cabe dizer que são TODOS os alunos, a inclusão tem potencial para gerar atitudes positivas, ganhos em habilidades sociais e acadêmicas e um melhor preparo para a vida em comunidade. Ou seja, enquanto os alunos com deficiência aprendem como atuar e agir em sociedade, incorporando essas habilidades, os alunos sem deficiência aprendem a como cooperar e interagir com eles. Em relação aos professores, os benefícios estão na possibilidade de atualização de suas habilidades profissionais, no planejamento da educação como parte de uma equipe e no conhecimento do processo educacional. Por último, em relação à sociedade, o mais importante benefício do ensino inclusivo está no valor social da igualdade. Quando as escolas incluem todos os alunos, reforça-se a ideia de que as diferenças devem ser aceitas, as diversidades celebradas e, portanto, a igualdade promovida.

A criação de um ambiente de ensino inclusivo requer o estabelecimento de uma filosofia comum e de um plano estratégico. Essa filosofia deve ser baseada em princípios democráticos e igualitários da inclusão, os quais encaminham um sistema inclusivo e de qualidade voltados para as necessidades gerais dos alunos e não apenas para as acadêmicas. Ademais, uma comunidade inclusiva consciente é aquela na qual há a mesma visão do que é a escola, o mesmo entendimento do seu papel social e uma agenda compartilhada, orientada pelo entendimento de que a reforma no ambiente educacional é para todas as crianças e não para um grupo específico. A partir disso, então, é que se elaboram estratégias para a efetivação do ensino inclusivo e se repensa as questões de currículo e de avaliações de aprendizado, assim como se realiza as adaptações específicas a cada necessidade dos estudantes.

No entanto, como toda crise paradigmática é uma crise de concepção, de visão de mundo e um momento de transição – onde o novo e o velho disputam legitimidade –, observa-se que, apesar dos avanços trazidos pela ideia da educação inclusiva, presentes até em diretrizes educacionais, os ambientes de ensino brasileiros, de todos os níveis, ainda apresentam resquícios do modelo tradicional de reprodução teórica, condicionado a um currículo rígido e a práticas pedagógicas bancárias, nas quais o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Com base nisso, portanto, faremos uma reflexão, a partir de um estudo de caso, sobre alguns entraves ainda presentes na prática inclusiva no ensino superior público brasileiro.

## O Ciclo de Políticas

Neste trabalho, ainda em atenção ao objeto de estudo, é importante contextualizar as políticas públicas educacionais que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Para o estudo dessas políticas públicas educacionais faremos uso do Ciclo de Políticas, formulado pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores, como um referencial analítico. Após uma revisão bibliográfica, entendemos que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação em diferentes contextos e seus efeitos. Por isso, então, fizemos a opção pelo uso do conceito de Ciclo de Políticas como uma das lentes teóricas para elucidar nosso

objeto de estudo, que é a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tendo como preocupação o acesso e a participação delas no ERE.

Para iniciarmos a compreensão do Ciclo de Políticas, partimos da leitura dos textos de Mainardes (2006; 2018) e Mainardes e Marcondes (2009). Após essas leituras, recorreremos também ao trabalho de Oliveira e Lopes (2011) e de Lopes (2016), os quais apresentam questionamentos à proposta de Stephen Ball e colaboradores, principalmente em relação à teoria do discurso que permeia o Ciclo de Políticas. Esses questionamentos são importantes pois ampliam a possibilidade de reflexão sobre a abordagem em estudo.

Pois bem, a partir dessas leituras, é possível extrair que a abordagem do Ciclo de Políticas foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, na conjuntura de uma pesquisa sobre a implementação do currículo nacional inglês. Esse currículo começou a ser discutido a partir de 1988, através de uma reforma educacional que estabeleceu, entre outras questões, a ideia de um currículo nacional para a Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte.

Nesse contexto, Ball e Bowe (1992) introduziram a noção de um ciclo contínuo para caracterizar o processo político. Eles formularam, então, que o processo político era formado por três facetas ou arenas que formavam e caracterizavam o que chamavam de Ciclo de Políticas. Eram elas, a política proposta, a política de fato e a política em uso. De acordo com Mainardes (2018), a política proposta era entendida como política oficial, na qual havia de se considerar não somente a intenção do governo de implementar políticas, mas também as das instituições de ensino, das autoridades locais e de outras arenas onde as políticas vão surgindo. A política de fato era a arena dos textos políticos e legislativos que concretizavam a política proposta e marcava o início para que fossem colocadas em prática. Por último, a política em uso referia-se aos discursos e às práticas institucionais que surgiam ao longo do processo de implementação das políticas.

No entanto, logo em seguida, os autores romperam com essa formulação inicial, tendo como justificativa a necessidade de superar a rigidez na linguagem que utilizaram. Isso porque, segundo Mainardes, “para eles, há uma variedade de intenções e de disputas que influenciam o processo político, e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político”. (2018, p. 3)

Assim, Ball e Bowe, agora juntamente com Gold, publicaram, em 1992, o livro *Reforming education and changing schools* em que expuseram uma nova versão do Ciclo de Políticas. Nessa reformulação, os autores argumentaram que, em um modelo de política educacional, as fases da formulação e da implementação não devem ser entendidas como separadas. Deve-se considerar que os profissionais que atuam na escola estão envolvidos em alguma medida nos processos de formulação ou implementação de políticas. Nas palavras de Mainardes (2006):

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (p.50)

Desse modo, o que se passou a propor é que o Ciclo de Políticas continuaria a ser contínuo, mas constituído por três contextos principais que não são sequenciais e nem lineares, ao contrário disso, são interrelacionados. São eles, o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Aqui, cabe salientar que mesmo depois dessa proposição final do Ciclo de Políticas, ainda houve mudanças que precisam ser consideradas para o efetivo domínio da abordagem e de seus fundamentos teórico-epistemológicos. Em 2009, em uma entrevista publicada por Mainardes e Marcondes, Stephen Ball sugeriu que os dois últimos contextos podem ser abordados dentro dos três contextos primários. O contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática e o contexto das estratégias políticas ao contexto de influência. Em 2012, a teoria da atuação, apresentada no livro *How school do policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN) contribui para uma expansão da análise do contexto da prática. Conforme aponta Lopes (2016), a teoria da atuação é importante, pois permite avançar no questionamento à verticalidade das políticas. “No livro (Ball, Maguire & Braun, 2012) é afirmado que a política “começa” em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias, podendo ser formulada nas escolas, nas autoridades locais ou nos sistemas de poder centralizados (p. 6)”. (p.6)

Em vista disso, em uma pesquisa que pretende utilizar o Ciclo de Políticas, é necessário ter um conhecimento claro sobre a perspectiva



epistemológica que o fundamenta, ter consciência sobre os limites dessa abordagem e fazer uma análise dos contextos que caracterizam o ciclo de forma abrangente, coerente e bem fundamentada. Para isso, uma boa e extensa revisão bibliográfica, inclusive recorrendo aos textos originais dos autores, é imprescindível. No entanto, para situar o leitor, já nos cabe fazer uma breve explanação sobre o que depreendemos até aqui a respeito dos contextos constitutivos do Ciclo de Políticas. O primeiro é o contexto da influência, que é aquele em que as políticas são iniciadas e os discursos sobre elas são construídos. Nele, conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Na opinião de Mainardes (2018), “a análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local.” (p.13)

Já o contexto de produção do texto são os textos políticos, a materialização da política. Enquanto o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. (MAINARDES, 2006, p 52). Os criadores do Ciclo de Políticas salientam que os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, uma vez que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992 apud Mainardes, 2006,p.52).

Nesse sentido, Mainardes (2018, p.13) alerta que um dos desafios principais em relação à análise do contexto de produção do texto está na necessidade de se fazer uma análise crítica dos textos das políticas. Essa análise não pode derivar de uma leitura que tem a convicção de que os textos são coerentes e válidos, pois isso pode resultar ou em análises aparentemente neutras ou na legitimação das políticas investigadas. Ainda, Mainardes (2018) defende que uma das estratégias para que se faça essa análise crítica dos textos políticos é a realização de uma análise discursiva que busque identificar os fundamentos, as ideologias subjacentes, às incoerências e os termos que se repetem.

Seguindo, tem-se a formulação do contexto da prática, que é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação. Esses processos podem produzir efeitos e consequências que acarretam mudanças e transformações significativas na política original. Para os autores do Ciclo de Políticas, a grande questão é que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22 apud Mainardes, 2006, p.53)

Pois bem, tendo em vista sua caracterização, entende-se que o Ciclo de Políticas é um referencial analítico potente para entender as políticas educacionais, uma vez que, ao romper com a verticalidade como base, permite a análise crítica dessas políticas desde sua formulação até a sua implementação prática e seus efeitos. Ele é caracterizado por três dimensões dinâmicas: a efervescência, a produção do texto político e a ação ou prática. A efervescência é o resultado das disputas sociais por igualdade de condições, acesso e não discriminação que ecoam no cenário político e que culminam na produção do texto político negociado na forma da lei. O texto político não é, portanto, neutro e objetivo; longe disso, ele é a materialização de interesses distintos em constante tensão. É reflexo de um contexto histórico-social que está sempre sob influência de concepções distintas. Por isso, na dimensão da ação ou da prática são encontrados diferentes níveis de aplicabilidade do texto político. Na prática, as tensões presentes na produção do texto são identificadas na forma de ação ou inércia. Diferentes interesses podem fazer parte de uma mesma política e, conseqüentemente, das ações práticas. Dito isto, o texto político não é garantidor do direito que nele é descrito. Todavia, é munido dele que os cidadãos poderão exigir o cumprimento e aprimoramento das políticas.

Neste trabalho, portanto, em consonância com a perspectiva do Ciclo de Políticas, consideramos os movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência como um dos elementos da efervescência, a política de cotas para acesso público, os documentos legais sobre o AEE e o parecer CNE 05/2020 como o texto político produzido e, por fim, os documentos produzidos pela Unirio sobre o ERE como a dimensão da prática. Portanto,

este estudo se foca na dimensão da ação política, da prática, sem, contudo, perder de vista as demais dimensões descritas no Ciclo de Políticas.

## **As normativas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior – O contexto da produção de texto**

O discurso da inclusão, da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças tem se tornado cada vez mais notório na sociedade contemporânea. Contempladas nesse discurso, estão as pessoas com deficiência, que vêm se organizando para garantir a concretização de seus direitos. Um dos direitos, objeto de mobilização desse grupo, é o acesso à educação.

Quanto ao acesso à educação, essas mobilizações impulsionaram a publicação de variados documentos que se tornaram importantes marcos da tematização de problemáticas inerentes à inclusão. No Brasil, foram traçadas e gradativamente normatizadas, sobretudo a partir do início do século XXI, dispositivos legais inerentes à promoção do acesso e do atendimento aos estudantes com deficiência em instituições de ensino superior brasileiras. A partir da análise pelo Ciclo de Políticas (BALL, 1994), esses documentos estão contextualizados na segunda dimensão - produção do texto político. Dentre os principais documentos oficiais que permearam esse movimento de normatização, gostaríamos de destacar, em relação ao ensino superior, os seguintes:

- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências;
- Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que 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 técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino (IFs).

O decreto 7.611/2011, que prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Ficando destacada a necessidade de estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que tenham como objetivo eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Além disso, tal decreto definiu o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucional e continuamente disponibilizados, de forma complementar, a alunos com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento e a alunos com altas habilidades ou superdotação, de forma suplementar.

Nesse mesmo caminho, há, como proposta, a implantação das salas de recursos multifuncionais, cujo objetivo é promover atividades que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que são direcionados para o AEE. Para o ensino superior e para os IF, há a indicação de estruturação de núcleos de acessibilidade. Essas orientações implicam na necessidade de que toda instituição de ensino público tenha um ambiente que disponibilize os recursos materiais e humanos necessários para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram ao tentarem se relacionar com seus ambientes de aprendizagem.

Para além do AEE, outra política importante em relação ao acesso de pessoas com deficiência no ensino superior foi a promulgação da lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Salientamos que ela é um fato que demarca a centralidade das consequentes lutas por inclusão na sociedade contemporânea por garantir acesso às pessoas que historicamente foram excluídas dos processos educativos formais no nível superior de ensino

No que tange especificamente ao ensino superior, ainda cabe destacar o Programa Incluir, que, a partir de 2005, foi executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), ambas do Ministério de Educação, a última extinta em 2019. O programa disponibilizava recursos a partir da inscrição das universidades nos específicos editais. Pelo intermédio do auxílio prestado pelo Programa Incluir, as Universidades podiam então criar e consolidar núcleos de acessibilidade. Contudo, desde 2010, a seleção do Incluir deixou de ocorrer e a dotação orçamentária é disponibilizada de acordo com o número de matrículas de alunos e alunas com deficiência.

Recentemente, houve a publicação de uma portaria cuja função foi instituir um grupo de trabalho com o objetivo de realizar avaliação de processos, levantamento de informações, discussão sobre alocação de recursos e definição de novas diretrizes para a continuidade do Programa Incluir. Essa portaria data de 06 de janeiro de 2021 e a coordenação do grupo de trabalho está sob responsabilidade da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). Até a presente data, não há publicização dos dados

levantados pelo grupo de estudos e nem as diretrizes que serão definidas para a continuidade do programa.

Em suma, o que podemos afirmar é que essas normatizações e programas governamentais constituíram avanços importantes, refletidos em números, no que tange à presença de pessoas com deficiência na universidade. As sinopses estatísticas dos Censos da Educação Superior, elaboradas pelo INEP, de 2011 a 2019, indicam um aumento de 108% no número de matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação presenciais e a distância, passando de 23.250, em 2011, para 48.520, em 2019. Observa-se, ainda, que, em relação às universidades federais, o número de matrículas de alunos com deficiência cresceu em 214%, de 4.437, em 2011, para 13.971, em 2019. Cabe explicar que, não utilizamos os censos de 2010 e 2020, porque, no de 2010, não há informação de número de matrículas por declaração de deficiência e o de 2020 ainda não havia sido divulgado até a presente data.

Considerando esses dados, o que se constata é que a comunidade brasileira de pessoas com deficiência já foi mais ou menos contemplada com leis, decretos e portarias que garantem o acesso e o AEE nas instituições de ensino formais de todos os níveis. Como resultado, tem-se o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência em cursos de graduação da educação superior. Contudo, não podemos deduzir que a promulgação de leis e normativas corresponde a uma mudança de cenário.

## **Análise da oferta de ERE pela Unirio - O contexto da prática**

Na Unirio, há, conforme pesquisa feita em seus sítios eletrônicos, uma comissão de acessibilidade que foi criada em 2016 e que tem como objetivo traçar ações para a criação de um processo inclusivo para estudantes com deficiência. Essa comissão esteve envolvida na acessibilidade do site oficial da universidade e realizou alguns eventos que versaram sobre variadas temáticas da inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, ainda não há a implementação de um núcleo de acessibilidade, como foi previsto no programa INCLUIR e no decreto 7.611/2011, o qual seria responsável pelo AEE e pelo acompanhamento dos alunos com deficiência.

Sabendo desse contexto, a fim de identificar se esses aspectos, que constituem obstáculos à efetiva inclusão de alunos com deficiência na Unirio, permaneceram ou se intensificaram no atual período de ERE, resolvemos

identificar o que foi proposto por essa instituição em relação à garantia de estudo aos estudantes com deficiência. Essa preocupação se dá porque, para os estudantes com deficiência, não basta ter acesso a uma boa internet e a um computador de última geração, é preciso ter ações que garantam condições de acessibilidade, de permanência, de plena participação e de autonomia no processo e ensino remoto.

Antes de partimos para análise dos documentos institucionais da Unirio que orientam o ERE, é preciso saber que o Ministério da Educação (MEC) publicou o Parecer CNE 05/2020, que estabelece diretrizes para a organização do ensino em todos os níveis durante o período de pandemia de Covid-19. Neste documento, quanto ao atendimento aos alunos com deficiência, indica em seu item 2.13 que as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas. Ou seja, não há nesse parecer nenhuma orientação específica sobre as formas de organização, proposição e coordenação de ações que visem assegurar e garantir as condições de acessibilidade necessárias à plena participação das pessoas com deficiência no âmbito das instituições de ensino brasileiras.

Contudo, recorrendo à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - nº13.146/2015- alertamos que as instituições públicas, dentre elas as universidades, precisam, a qualquer tempo e modalidade de ensino, se adequar ao que está previsto no art.28, inciso XIII. Esse artigo prevê que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas(...)”.

Ou seja, mesmo não havendo no Parecer CNE 05/2020 uma indicação clara de procedimentos que possam garantir a inclusão de alunos com deficiência no ERE, é dever da universidade, segundo à LBI, assegurar em igualdade de oportunidades e condições, a qualquer tempo, o acesso à educação superior às pessoas com deficiência. Portanto, apesar das dificuldades envolvidas em um fenômeno não só inédito como ainda em curso, toda e qualquer instituição de ensino superior tem o dever de elaborar ações que visem garantir a equidade de acesso e participação ao ensino remoto. Sendo isso, um fator fundamental para permitir a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes.

Isso posto e tendo como atenção o objetivo do presente artigo, através da análise documental, buscou-se identificar o que foi proposto pela Unirio em relação às condições de acessibilidade, de permanência, de plena participação e de autonomia dos estudantes com deficiência no processo e ensino remoto. Os documentos que podem fornecer dados sobre as ações institucionais, ou seja o contexto da prática, que têm como finalidade a inclusão de alunos com deficiência ao longo do processo de ensino remoto emergencial são os planos de contingência e plano de atividades para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19, resoluções e editais para suporte ao ensino remoto.

A Resolução da Unirio nº 5.307, de 17 de agosto de 2020, aprovou o plano de atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19. De acordo com o plano, o início das atividades do período 2020.1, na graduação, ocorreu no dia 8 de setembro de 2020, na modalidade remota. Em tal documento, o ensino remoto é definido como atividades não presenciais a serem realizadas pela UNIRIO para o segmento discente, quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar.

Esse plano foi o principal documento norteador da instituição em relação a continuidade das atividades acadêmicas e administrativas da Unirio. Além de apresentar os calendários para os períodos de 2020.1 e 2020.2, ele estabelece diretrizes, ações e apresenta recomendações para o atual contexto de excepcionalidade e trata, também, das estratégias de ensino-aprendizagem e de trabalho remoto por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação ou outros instrumentos disponíveis.

Neste documento, nas disposições gerais, está estabelecido que as atividades acadêmicas e administrativas, na forma remota, devem ser garantidas por meio de conjunturas tecnológicas favoráveis aos discentes, aos docentes e ao corpo técnico da universidade. É salientado que tais conjunturas precisam ser garantidas pela própria universidade, a partir das políticas de assistência estudantil e de suporte ao trabalho remoto para o corpo técnico e o corpo docente. Em relação ao corpo discente, que é o foco deste trabalho, ficou estabelecido, pelo plano de atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19., a modalidade de Auxílio Emergencial, com vigência até dezembro de 2020, destinado aos estudantes prioritariamente de primeira Graduação, apenas presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita,

com matrícula ativa e regular em 2020.1. Além do Auxílio Emergencial, ficou firmado que o valor das bolsas de Auxílio Moradia (AM), Auxílio Alimentação (AA) e Bolsa de Incentivo Acadêmico (BIA) seria majorado, com vigência até dezembro de 2020.

Além desse plano, ao levantarmos e analisarmos os dados sobre a oferta do ERE na Unirio, constatamos que entre o conjunto de documentos que oferecem orientações à comunidade acadêmica<sup>1</sup>, em apenas um deles aparece o termo “deficiência”. O termo aparece no relatório dos grupos de trabalho sobre reordenamento social; atividade acadêmicas e pedagógica e governança, que foi usado na elaboração do plano das atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19. No entanto, apesar de aparição do termo, não significa que houve orientações específicas sobre ações de acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência ao longo do período de ensino remoto que foi instituído no calendário acadêmico da instituição. Isso porque, o que há é uma mera indicação de oferta de suporte de atendimento pedagógico e metodológico com estratégias para discentes e docentes com deficiências.

Em nenhum dos demais documentos, nem mesmo no plano de atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19, aparecem os termos deficiência ou deficientes. E aqui enfatizamos que esse plano trata das estratégias de ensino para a modalidade remota. Ou seja, não houve nenhuma orientação geral da universidade em relação aos processos pedagógicos necessários para a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência durante o período de ERE. Não houve indicações de acessibilidade em relação aos AVAs utilizados, ou aos aplicativos de aulas síncronas. Assim como também não houve orientações para elaboração de materiais adaptados e para o uso de recursos didáticos, disponíveis em programas do pacote office, que promovem a acessibilidade e que, portanto, possibilitam a participação de todos os alunos. Seria necessário, então, que a universidade oferecesse aos docentes oportunidades de conhecimento para que estejam a par de processos de ensino que promovem a inclusão no ensino.

Por fim, salientamos que nenhum dos editais de auxílios estudantis durante o período de ERE é destinado aos alunos com deficiência. Todos os

1 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



editais<sup>2</sup> priorizam os estudantes de primeira graduação, apenas presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita ou dão preferência aos discentes cadastrados nas políticas de assistência estudantil da Pró-reitoria de assuntos estudantis da Unirio.

Desse modo, o que se constata é que, no contexto prática, há uma falta de orientação, na Unirio, para ações pedagógicas inclusivas. Ao longo do processo de ERE, essa ausência de ações pode reforçar e criar obstáculos à efetiva inclusão de alunos com deficiência. Isso porque, para os alunos com deficiência, a adoção do ERE demanda não só ações que promovam o acesso à internet e a computadores, mas também reflexões e orientações claras sobre planejamento de currículos inclusivos, adaptações de materiais e de avaliações e uso acessível dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos aplicativos de web conferência que, muitas vezes, estão sendo usados em aulas virtuais.

Diante dos dados analisados, o que se pode afirmar é que a fragilidade da dimensão da prática, com a ausência de ações institucionais diretas e claras para o acesso e a participação dos estudantes com deficiência no ERE, ou em tempos de aulas presenciais, pode comprometer de forma significativa ações inclusivas já consolidadas, como por exemplo, a política de cotas para acesso ao ensino superior. De maneira bem resumida, o que a análise dos documentos da Unirio sobre o ERE revela é que um dos maiores desafios que a universidade precisa encarar é a articulação entre a democratização do acesso e a elaboração de ações institucionais que visem a eliminação de barreiras à permanência e à participação de todos.

Nesse sentido, conseguimos concluir que, em relação à inclusão de pessoas com deficiência em espaços formais de ensino, a segunda dimensão do ciclo de política, caracterizada pelo texto legal, traz propostas para todos as modalidades de ensino. Contudo, no caso do ensino superior, a dimensão da prática, terceira dimensão do Ciclo de Políticas (BALL, 1994), ainda é insuficiente.

2 Edital do auxílio emergencial universitário – 2020; Edital do auxílio estudantil Covid-19 – 2020 e edital do auxílio inclusão digital - modalidade apoio à compra de equipamento eletrônico – 2020 e 2021

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo o paradigma inclusivo como um processo sempre inacabado, uma vez que as barreiras são constantemente construídas e reconfiguradas nos contextos sociais, a universidade precisa se mobilizar para a construção de uma inclusão que não seja meramente formal, para atender leis, decretos e normatizações em geral. É preciso uma inclusão efetiva, que seja comunitária e participativa e que não demanda apenas a garantia do acesso de pessoas com deficiência à universidade via sistema de reserva de vagas, mas também reflexões sobre processos pedagógicos e sobre condições de acessibilidade.

A partir das análises das políticas de inclusão e das ações que elas deveriam nortear do ensino superior, tendo como lente analítica o Ciclo de Políticas (BALL, 1994), podemos concluir dois fatos básicos:

- i. É preciso enfatizar que a existência do texto político - a lei, não garante a efetividade da inclusão das pessoas com deficiência na universidade. A garantia do acesso não é sinônimo de participação, de aprendizagem efetiva e de conclusão do curso superior por parte dos ingressantes cotistas. Participar, aprender e concluir, ou seja, ter o tal “sucesso universitário” só é possível quando há inclusão, quando os alunos cotistas por deficiência deixam apenas de estar para passar a fazer parte da universidade. Contudo, a inclusão, que passa pelo caminho do reconhecimento e valorização das diferenças, que requer mudanças estruturais, mas também epistemológicas e atitudinais, ainda está distante da realidade da Universidade.
- ii. 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.

Por fim, sabendo que, em relação ao ensino superior, um dos maiores desafios que as universidades precisam encarar é o da articulação entre a democratização do acesso e a garantia aos estudantes com deficiência da qualidade do ensino, se faz mais que urgente, sobretudo em tempos de pandemia, que as instituições assegurem tanto o acesso ao ERE quanto a

possibilidade de participação efetiva dos estudantes com deficiências nas atividades síncronas e assíncronas. É preciso que a dimensão da prática, das efetivações dos textos políticos e das garantias que eles expressam, seja mais evidente, clara e funcional. É necessário garantir ao aluno com deficiência o acompanhamento dos conteúdos acadêmicos, a participação em todas as atividades planejadas e desenvolvidas e a inclusão em todo o processo de ensino. A instituição tem o dever de encontrar caminhos para superar barreiras e promover a inclusão, seja em tempos de aulas remotas ou presenciais.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL. **Lei nº 9.394 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Diário Oficial da União.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 07 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Parecer de reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19., Brasília.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011-2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra?** *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional.** *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. agosto. 2018.

\_\_\_\_\_. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Ines. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** *Educação & Sociedade, Campinas*. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, (1962), 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.