

Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas

Francisco Ricardo Lins V. Melo

Érica Simony F. M. Guerra

Margareth Máciel F. D. Furtado

Organizadores

encontro**grafia**

Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas

Francisco Ricardo Lins V. Melo

Érica Simony F. M. Guerra

Margareth Maciel F. D. Furtado

Organizadores

encontro**grafia**


Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Carolina Caldas

Foto de capa:

Gestão administrativa

Ana Laura dos Santos Silva

Bibliotecária

Érica Simony F. de Melo Guerra – CRB/15-296

Revisão

Eliana Barbosa

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas. / Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.
304 p.: il.

ISBN: 978-65-88977-48-4

1. Educação inclusiva. 2. Acessibilidade. 3. Pandemia Covid-19. I. Melo, Francisco Ricardo Lins V. II. Guerra, Érica Simony F. M. III. Furtado, Margareth Maciel F. D.

CDU 376

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof^a. Dr^a. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
Apresentação	11
1. Acessibilidade digital	13
Andréa Poletto Sonza, Gisele Fraga do Nascimento, Bruno Kenji Nishitani Egami	
2. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos	26
Márcia Denise Pletsch, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Lucélia Cardoso Cavalcante	
3. Acessibilidade e inclusão e as tecnologias na educação: diálogos entre design inclusivo e um modelo de design colaborativo	39
André Grilo	
4. Altas habilidades/superdotação na Educação Superior: desafios frente à garantia do direito à identificação e ao atendimento	53
Eliane Regina Titon, Laura Ceretta Moreira, Susana Graciela Pérez Barrera	
5. Audiodescrição na escola: orientações para professores em tempo de pandemia	66
Lívia Maria Villela de Mello Motta	
6. Desafios na atuação dos intérpretes de libras nas atividades remotas	86
Rogério da Silva dos Santos	
7. Educação Especial em tempos de pandemia: remota e desigual	99
Mara Dantas Pereira, Joilson Pereira da Silva	
8. Educação Superior brasileira e docentes com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: ideias iniciais	111
Rosimeire Maria Orlando, Josivan João Monteiro Raiol, Sally Cristina Gouveia da Silva Ferreira	
9. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória	122
Décio Nascimento Guimarães	
10. Identidades, deficiências, educação e acessibilidade em tempos de pandemia	133
Leonardo Santos Amâncio Cabral, Jairo Maurano Machado, André Henrique de Lima, Inaê de Andrade e Silva, Divaldo Bellato Sobrinho	

11. Interpretação remota de libras no contexto educacional: um convite a (re)significações do ensino e da acessibilidade	145
Fernando de Carvalho Parente Jr	
12. O decreto federal nº 10.502/2020: um ataque à Educação Inclusiva	158
Cahuê Talarico, Caio Sousa, Cláudia de Noronha Santos, Margarida A. Seabra de Moura	
13. Os impactos da COVID-19 na vida das pessoas com surdocegueira	176
Fernanda Cristina Falkoski, Janinne Pires Farias, Sandra Samara Pires Farias, Shirley Rodrigues Maia, Susana Maria Mana Araújo	
14. Pandemia: desafios psicossociais	192
Angela Donato Oliva	
15. Permanência de universitários com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: desafios do núcleo de apoio pedagógico da Unesp.....	202
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Fátima Ines Wolf de Oliveira, Danielle dos Santos Cutrim Garros, Aila Narene Dahwache Criado Rocha	
16. Pessoas com deficiência e os protocolos de retorno à escola: reflexões sobre as políticas públicas na pandemia de COVID-19	215
Douglas Christian Ferrari de Melo, Jessica Cristina Silva Delcarro, Ethel Leonor Noia Maciel	
17. Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DDHH. Compartiendo experiencias.	229
Sandra Lea Katz	
18. Redes colaborativas de bibliotecas produtoras de materiais acessíveis no Brasil e nos Estados Unidos: revisão de literatura	238
Clemilda dos Santos Sousa, Tania Milca de Carvalho Malheiros, Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado	
19. Redes colaborativas para o acesso aberto: três maneiras de promovê-las	254
Sueli Mara Soares Pinto Ferreira, Walter Couto	
20. Saúde mental dos estudantes de medicina em tempos da pandemia COVID-19: estratégias de cuidado	270
Simone da Nóbrega Tomaz Moreira, Alice Mendes Duarte, Carolina Mendes Pereira, Natany de Souza Batista Medeiros	
21. Universidade pública inclusiva e Direitos Humanos	282
Edward Madureira Brasil, Ana Claudia Antônio Maranhão Sá	
Sobre os autores	291

Prefácio

Coube-me a grata tarefa de tecer comentários gerais sobre a publicação “Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas”, importante coletânea organizada com esmero por Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra e Margareth Maciel F. D. Furtado, integrantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esta obra é composta por 21 capítulos, elaborados por 54 autores, os quais se debruçaram sobre os múltiplos temas que perpassam as atividades daqueles(as) que se dedicam a tornar as universidades e as instituições de ensino tecnológico em ambientes amistosos para a diversidade humana, em especial para alunos, docentes e técnicos com deficiência. Esta coletânea corresponde à memória do III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, realizado entre os dias 23 e 27 de novembro de 2020, na modalidade online, respeitando o distanciamento físico necessário para resguardar vidas humanas. A terceira edição desse congresso confrontou-se com fatos inéditos e apresentou reflexões e práticas para o cotidiano da inclusão, com o tema central: “Questões emergentes no contexto contemporâneo”.

Aproveito a oportunidade para agradecer à comissão organizadora o convite para apresentar a palestra de abertura, na qual abordamos o tema “pessoas com deficiência no contexto da pandemia Covid-19”, à luz de um conhecimento científico específico ainda insuficiente no Brasil e no mundo, o que significou um grande desafio e uma janela de oportunidades para estudar a situação sanitária e seus efeitos diversos sobre grupos humanos com vulnerabilidades e comorbidades.

Antes de tudo, gostaria de congratular-me com os autores e estimular a leitura, tanto pela qualidade do tratamento dos assuntos, quanto pelo importante legado produzido, retratando a mudança para atividades remotas,

com o desafio de manter as condições mais adequadas de acessibilidade. Resguardar o direito à acessibilidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19 significou, em 2020, uma aventura com grandes riscos, visto que a comunidade universitária foi desafiada a oferecer o melhor, sem que houvesse tempo para a capacitação das equipes e para o desenvolvimento de plataformas virtuais acessíveis. Assim, esta publicação nos conta como aprender dinâmicas novas e simultaneamente realizá-las sem tempo para aprimoramento.

Izabel M. M. de Loureiro Maior

Apresentação

Apresentar um livro que trata de inclusão e acessibilidade já seria motivo de orgulho para aquela pessoa distinguida com o convite. Tal sentimento cresce quando o convidado para a missão encontra-se na gestão de uma instituição como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Revelando esmero gráfico e tocando com precisão numerosos e importantes aspectos que se relacionam às questões de inclusão e acessibilidade, este trabalho torna-se ainda mais relevante ao considerar as questões de que trata em tempos de pandemia e isolamento social.

Outro aspecto relevante é que, na comprovação de que uma instituição pública de ensino superior não é instância isolada da questão educacional do país, o livro também trata da educação básica, justamente pelo fato de os autores correlacionarem os problemas de inclusão aí existentes com os que são próprios à universidade.

Sua proposta vem ao encontro das políticas desenvolvidas pela UFRN, reforçadas com o surgimento de uma Secretaria de Inclusão e Acessibilidade, criada para fortalecer e consolidar as políticas institucionais de inclusão e acessibilidade.

Congratulo-me com sua equipe de organizadores, os professores Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra e Margareth Maciel F. D. Furtado, e também com a professora Izabel Maria Loureiro Maior, da UFRJ, liderança do Movimento das Pessoas com Deficiência, que o prefaciou.

Estou certo de que esta obra enriquecerá não apenas a bibliografia acadêmica, podendo mesmo tornar-se uma referência para a boa aplicação da política de inclusão e acessibilidade. A Universidade Federal do Rio Grande do

Norte e demais envolvidos dispõem agora de mais e melhores elementos para atuar no desenvolvimento da educação inclusiva em tempos de pandemia e isolamento social.

José Daniel Diniz Melo

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Acessibilidade digital

Andréa Poletto Sonza

Gisele Fraga do Nascimento

Bruno Kenji Nishitani Egami

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p13-25

Introdução

O distanciamento físico, provocado pela pandemia da COVID-19, acaba por obrigar a maioria da sociedade a remodelar diversas de suas atividades para um contexto remoto. As instituições de ensino, por sua vez, tiveram que repensar possibilidades de oferecer o conteúdo de seus componentes curriculares a partir de atividades pedagógicas não presenciais. Docentes precisaram remodelar suas práticas, no sentido de disponibilizar os conteúdos por meio de ambientes virtuais; as interações passaram a ser exclusivamente remotas. Tais condições exigiram de todos os atores envolvidos grandes mudanças e grandes aprendizados, em um cenário onde o ciberespaço¹ e suas consequentes interações passam a ser os protagonistas.

Para além do exposto, é preciso estar ciente de que a democratização dos espaços virtuais deve levar em consideração todos os perfis de usuário, inclusive aqueles que fazem uso de algum recurso ou serviço de tecnologia assistiva, como mouses e/ou teclados adaptados, acionadores, leitores de tela, recursos de ampliação e contraste, sistemas de comunicação alternativa, Libras (Língua Brasileira de Sinais), dentre tantos outros. E ao defender a importância da democratização desses espaços, vislumbramos na TA,

juntamente com interfaces [e artefatos digitais] implementados em “consonância com os padrões de acessibilidade, potencializadores de processos de ensino e aprendizagem, de busca de informação e trocas sociocognitivas, inclusive para pessoas com alguma limitação” (Sonza, 2008, p. 22).

Diante dessa nova perspectiva, o presente texto faz um resgate acerca das possibilidades tecnológicas que contribuem para a democratização desses espaços acessíveis, seja por meio da tecnologia assistiva e/ou da disseminação de estratégias que promovam acessibilidade aos materiais e metodologias pedagógicas que passam a ser fortemente implementados nesse novo contexto.

Tecnologia Assistiva

Não há como abordar a temática acessibilidade digital sem antes trazer para a pauta das discussões as possibilidades tecnológicas que contribuem para a sua promoção. E, se formos trazer o conceito de cada um deles, perceberemos que os mesmos se sobrepõem ou mesmo que um compõe o conceito do outro.

De acordo com o artigo 3º da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015, p. 1), a tecnologia assistiva refere-se a:

tecnologia assistiva ou ajuda técnica: *produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços* que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social [grifo nosso].

E esse mesmo artigo traz o conceito de acessibilidade, como sendo a:

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 tecnológicos**, 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, 2015, p. 1) [grifo nosso].

Nesse sentido, é possível inferir que ao buscar esse acesso aos sistemas e suas tecnologias, à informação e à comunicação pode-se, entretanto, fazer uso das inúmeras possibilidades que a tecnologia assistiva nos oferece.

A partir de uma pesquisa na *International Organization for Standardization*, responsável pela elaboração da ISO 9999 (ISO, 2016), Sonza *et al.* (2020) trazem alguns exemplos de recursos de tecnologia assistiva, dos quais fazemos um recorte para aqueles que podem estar sendo utilizados para viabilizar, auxiliar, compor ou mesmo complementar a acessibilidade digital, quais sejam: produtos de comunicação alternativa (CAA); produtos para treinar habilidades cognitivas (memória, concentração, atenção...); dispositivos para ampliação; dispositivos de entradas de dados adaptados (teclados alternativos, mouses adaptados, acionadores, etc.); softwares leitores de tela; aplicativos que transformam fala em texto; aplicativos que interpretam texto para Libras (Língua Brasileira de Sinais). A partir desses recursos, escolhemos os amplamente utilizados no contexto educacional² e também especialmente aqueles que podem ser confeccionados a baixo custo³ ou então softwares/aplicativos que são gratuitos ou já vêm embutidos no próprio sistema operacional.

Os softwares leitores de tela,⁴ por exemplo, são interfaces que interagem com o sistema operacional e transformam todas as informações disponíveis em texto em um retorno sonoro. O leitor de telas NVDA (NonVisual desktop Access) é um software para o Sistema Operacional (SO) Windows que pode ser instalado gratuitamente. O Orca é um software livre usado para o SO Linux; e o Voice Over é um “leitor de tela que vem instalado como recurso de acessibilidade padrão dos dispositivos da Apple” (CTA, 2020, p. 1).

Os recursos de ampliação e contraste, de um modo geral, vêm embutidos no próprio sistema operacional e podem ser facilmente configurados. No Windows, em “Configurações” > “Facilidade de Acesso”⁵ é possível encontrar esses e outros recursos. Nos computadores da Apple (iOS), esses e outros recursos se encontram em “Preferências do Sistema” > “Acessibilidade”. Para além dos recursos que já vêm com o SO, há também softwares gratuitos que podem ser instalados facilmente.

Pessoas com limitações físico-motoras, por exemplo, podem fazer uso de dispositivos de entradas adaptados como mouses e/ou teclados adaptados, colmeia (ou “isola teclas”, uma capa que é sobreposta ao teclado convencional,

com orifícios para cada tecla, que evita que o usuário pressione acidentalmente outras teclas durante a digitação), mouse controlado por acionadores, simuladores de mouses ou teclados, dentre outros. Além disso, também pode ser necessário o uso de suportes, bases de apoio, adaptação de letras maiores a um teclado ou ainda órteses com o intuito de melhorar ou possibilitar a precisão de apontamento, sempre pensando nas melhores possibilidades de cenários de tecnologia assistiva para cada usuário, considerando suas limitações e potencialidades. A Figura 1 apresenta alguns desses recursos, desenvolvidos pelo CTA e confeccionados de forma simples e a baixo custo, que podem ser utilizados de forma a possibilitar uma maior autonomia ao usuário.

Figura 1 – Teclados e mouses adaptados, colmeia e acionadores.



Fonte: CTA, 2021.

Descrição da Figura 1: São apresentadas seis imagens dispostas nesta ordem: 1) teclado com máscara colmeia; 2) mouse adaptado com um joystick para realizar os movimentos direcionais (cima, baixo, esquerda e direita) e botões para as demais funções; 3) mouse com entradas para acionadores; 4) acionadores de bastão; 5) acionadores de tecla.

O serviço de tecnologia assistiva também é uma potente forma de promoção da acessibilidade. De acordo com Bersch (2017, p. 13), o serviço de TA envolve: “avaliação”; “seleção do recurso mais apropriado” para cada usuário; “ensino do usuário sobre a utilização de seu recurso”; “acompanhamento durante a implementação da TA no contexto de vida real”; “reavaliações e ajustes no processo”. A autora também reforça afirmando que outra atribuição do prestador desse serviço é “conhecer e orientar o usuário quanto ao acesso público e particular aos recursos de TA”. No que se refere aos possíveis profissionais que realizam essa função, destacam-se: “educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos” (Bersch, 2017, p. 13), intérpretes de Libras, dentre outros. O lema “Nada sobre nós sem nós” (UN, 2004) se faz presente também na aplicação do serviço de TA, conforme reforça Bersch (2017, p. 13), ao mencionar que “todo o trabalho desenvolvido em um serviço de TA deverá envolver diretamente o usuário”.

Nesse contexto, um dos serviços de TA que merece destaque e vem sendo muito demandado atualmente, especialmente no contexto das atividades remotas, é o de tradução e interpretação em Libras - Língua Brasileira de Sinais.

Para garantir que a comunidade surda obtivesse o mesmo nível de atendimento que as demais pessoas, em tempos em que o distanciamento é obrigatório, os profissionais que prestam esse tipo de serviço também precisaram adequar-se a novos formatos. Muitos intérpretes de Libras precisaram aprender novas habilidades que em nada lembram a realidade antes da pandemia. Novas rotinas, como por exemplo o cuidado com equipamentos, organização do espaço antes de entrar ao vivo, elaborar novas formas de realizar o apoio ao colega que está em tela, foram incorporadas à jornada de trabalho.

Acessibilidade Digital

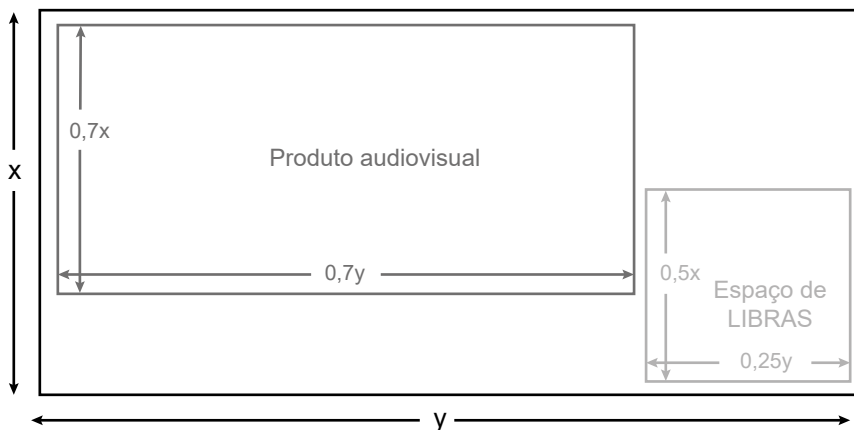
Como os termos virtual e digital vêm sendo bastante empregados atualmente, cabe trazer aqui o conceito cunhado por Pierre Lévy: “É *virtual* toda a entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (Lévy, 1999, p. 47) [grifo nosso]. “O virtual existe sem estar presente” (*ibidem*, p. 48). A virtualidade informática, em sua acepção mais ampla, é aquela originada da *digitalização* (traduzir em

números - zeros e uns) de textos, imagens, sons, para serem compreensíveis pelas máquinas. Encontra-se em hipertextos, hiperdocumentos, simulações, programas, banco de dados e seus conteúdos, dentre outros [grifos nossos].

Quando tratamos de acessibilidade digital ou virtual significa que todos devem poder *acessar, compreender e interagir* com o computador e seus recursos. Dessa forma podemos entender a acessibilidade como um conceito mais amplo que agrega outros dois: o de usabilidade e o de comunicabilidade. A acessibilidade em si significa que qualquer pessoa em qualquer espaço virtual (site, portal, sistema web, objeto de aprendizagem, texto, apresentação de slides, elementos multimídia, dentre outros), utilizando qualquer tipo de tecnologia assistiva, seja em computadores ou dispositivos móveis, consegue interagir em igualdade de condições. Já a usabilidade refere-se à facilidade de navegação, inclusive quando utiliza agentes de usuário⁶ como os recursos de tecnologia assistiva. Já a comunicabilidade deve “comunicar” a todos, oferecer uma linguagem simples, clara, direta, de fácil compreensão, evitando o uso de linguagem excessivamente rebuscada, metáforas, palavras incomuns ou de difícil compreensão.

E ao trazer o conceito da comunicabilidade é preciso que todos compreendam a mensagem que estamos querendo passar, inclusive aqueles que utilizam uma língua viso-espacial como a Libras. Ao criar algum produto audiovisual, recomenda-se prever o espaço da janela de Libras, demonstrado na figura 2, de acordo com a norma NBR 15.290: 2005 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2005) ou dispor a informação acessível em um link à parte, corretamente identificado. É válido lembrar que, mesmo com a inserção da janela de Libras, há necessidade de legendar o conteúdo sem encobrir o intérprete, contemplando também as pessoas com deficiência auditiva ou ensurdecidas.

Figura 2 – Espaço da janela de Libras na tela.



Fonte: Naves *et al.* (2006).

Descrição da Figura 2: Imagem retangular representando a tela de um dispositivo de vídeo. Em seu interior há um retângulo com linhas vermelhas, representando o espaço onde o produto audiovisual será inserido e ao seu lado, no canto inferior direito, um quadrado menor com linhas verdes, reservando espaço da Libras em tela.

Removendo Barreiras

Quando o assunto é acessibilidade digital, o primeiro movimento que precisamos fazer é pensar em quem está do outro lado da tela, considerar a possibilidade de ser alguém com uma deficiência (física, intelectual, visual, auditiva, múltipla); com transtorno do espectro autista (que para efeitos legais é considerado uma deficiência); com algum transtorno funcional específico (dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade); com alguma dificuldade de compreensão, limitações cognitivas, cromodeficiências, dentre outros. Dessa forma, é preciso trazer para a pauta das discussões maneiras de prover materiais digitais, e metodologias acessíveis que estejam ao alcance de todos os que preparam uma aula, *live*, conversa, palestra.... E, além disso, na hora dessa interação virtual, seja ela síncrona ou assíncrona, ter uma certa “etiqueta acessível,” ou seja: prover um conteúdo e uma fala/apresentação que considere esses diferentes perfis de usuários, pois nem sempre sabemos quem são nossos interlocutores.

Na sequência, são apresentadas algumas sugestões para prover acessibilidade digital⁷, elas são um recorte de IFRS (2020):

- Ao disponibilizar textos, usar fontes (tipo de letra) sem serifa, ou seja, fontes mais limpas, sem prolongamentos nos caracteres. Exemplos de fontes sem serifa são: Arial, Calibri, Verdana, Tahoma, Helvetica, Trebuchet;
- Oferecer um ótimo contraste entre primeiro plano e plano de fundo (segundo plano). Existem ferramentas que avaliam se o contraste entre duas cores é adequado. Uma delas é o “*WebAim Contrast Checker*”⁸. Contraste superior a 4,5:1 é considerado um bom contraste. Contraste 7:1 é um ótimo contraste. Quanto maior a relação de contraste, melhor será para a acessibilidade do material;
- Todas as imagens apresentadas (exceto as decorativas) devem ter uma forma de ser descritas. Se a descrição for sucinta, ela pode ser feita na própria legenda. Para imagens cuja descrição for mais complexa, que não caiba na legenda, pode-se fazer uso do Texto Alternativo. No Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle, ele se encontra nas propriedades da imagem. Em editores de texto ou de apresentação de slides, a opção “Texto Alternativo” é encontrada ao selecionar a imagem, no Menu Rápido, clicando com o botão direito do mouse em “Formatar Imagem” - “Texto Alternativo”. Ao usar o Texto Alternativo, a descrição não ficará visível, mas será lida pelos leitores de tela. No caso de imagens mais complexas, como infográficos, gráficos, organogramas, fluxogramas e similares, o ideal é que a descrição esteja inserida no próprio texto, antes ou depois da imagem, disponível a todos os usuários. O documento “Boas Práticas para Descrição de Imagens”⁹ apresenta maiores informações;
- Ao disponibilizar tabelas, lembrar sempre do cabeçalho. Evitar tabelas com linhas ou colunas mescladas, pois elas não são acessíveis aos leitores de tela. Caso não seja possível evitá-las, sugere-se disponibilizar uma explicação das mesmas;
- Ao fazer um documento de texto, substituir as caixas de texto por bordas (digitar o texto, selecioná-lo e inserir borda) - dessa forma o documento estará acessível a usuários de leitores de tela, pois esses

softwares, ao não conseguirem interpretar este tipo de recurso, ignoram as caixas de texto inseridas em editores de texto;

- A linguagem utilizada deve ser clara, simples, de fácil compreensão, denotativa, precisa e direta. Devem ser evitados abreviaturas, jargões, linguagem figurada, expressões em outros idiomas sem haver necessidade. Esse procedimento trará acessibilidade para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, além de surdos ou com surdocegueira que utilizam o português como segunda língua. Também fará a diferença para estudantes com dislexia e com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH);
- Utilizar formas de destaques (que não utilizem apenas a cor ou elementos visuais para dar ênfase) para que o estudante encontre e possa focar sua atenção nas partes mais importantes do conteúdo;
- Ao utilizar conteúdos muito longos, deve ser prevista a existência de um sumário com hiperlinks permitindo saltos para determinados locais, facilitando dessa forma a navegação para usuários de leitores de tela e/ou que navegam pelo ambiente sem a utilização de um mouse convencional;
- Quebrar parágrafos muito extensos em dois ou três parágrafos menores;
- Utilizar imagens (devidamente descritas) para exemplificar e auxiliar na compreensão dos conteúdos. No entanto, devem ser evitadas imagens puramente decorativas/ilustrativas ou elementos piscantes e/ou em movimento (sem necessidade), pois poderão desviar a atenção de alguns perfis de usuários;
- O conteúdo deve estar devidamente padronizado e organizado por meio de uma estrutura lógica, que permita que os usuários encontrem as informações de forma rápida e facilitada;
- Ao inserir links, os mesmos devem levar o nome do local ao qual eles remetem, ou seja: usar uma descrição clara e objetiva para que possam ser compreensíveis fora do contexto. Ex.: “Saiba mais sobre acessibilidade digital”. Não devem ser utilizados links como “Leia Mais”, “Veja Aqui”, “Saiba Mais”, “Clique Aqui”, pois os mesmos não são acessíveis a usuários de leitores de tela e podem tornar navegação mais demorada para aqueles que não utilizam o mouse convencional.

O documento “Boas Práticas para Descrição de Links¹⁰” apresenta maiores informações;

- Os documentos não devem ser dispostos em colunas (os leitores de tela consideram apenas a primeira coluna de cada página e não leem as demais);
- Ao disponibilizar arquivos em formato .pdf, assegurar-se que os mesmos não são arquivos de imagem (digitalização de um documento, um *banner*, um *post* de imagem...), pois ele não será lido por leitores de tela. Uma alternativa para isso é disponibilizar um texto com as informações do documento, usar texto alternativo (caso não sejam muitas informações) ou utilizar uma ferramenta de reconhecimento óptico de caracteres (OCR), que transforma imagens em textos. O documento “Ferramentas de OCR”¹¹ traz mais informações;
- Evitar atividades com limite de tempo - estudantes com deficiência física, intelectual, visual, surdos, surdocegos, dentre outros, podem demandar de um tempo maior para execução de determinadas atividades;
- Dar ênfase às palavras que mudam o sentido afirmativo da frase (“não”, “nunca”, “exceto”, dentre outras). Isso facilitará a compreensão por parte de estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista), com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), limitações cognitivas, deficiência intelectual, dentre outros;
- Evitar áudio ou vídeo que iniciam automaticamente sem opções para pausar, o que pode interferir na capacidade de um usuário de utilizar toda a página. Recursos de áudio devem ter opção acessível para alterar o volume;
- Ao prover recursos audiovisuais, oferecer alternativas (legendas, Libras, audiodescrição ou transcrição textual) para compreensão dos conteúdos apresentados;
- Não devem ser disponibilizados vídeos sem áudio (vídeos somente com animações) ou vídeos cujo conteúdo vai aparecendo na forma de texto sem a existência de narração, pois não serão acessíveis a usuários de leitores de tela;
- No caso de aulas, palestras, eventos, conteúdos gravados previamente, ou não, o material a ser traduzido ou interpretado deve ser enviado

com antecedência aos intérpretes de Libras para que possam se apropriar dos conceitos que serão trabalhados. Esse tempo prévio deve considerar todas as etapas possíveis de cada processo (tradutório ou interpretativo): estudo, ensaio, tradução, gravação, edição e revisão;

- Para que o material seja traduzido para Libras, slides somente com palavras-chave devem ser evitados. Caso a opção seja por este tipo de formato, devem ser anexados à apresentação áudios explicativos ou um material alternativo em que os conceitos estejam mais desenvolvidos;
- Deixar espaço de, no mínimo, 1/8 do tamanho da tela para a janela de Libras e um espaço na parte inferior da tela para legendas. A janela não pode ficar encoberta pela tarja preta da legenda oculta.

Conclusão

Há diversas formas de prover acessibilidade digital. Este capítulo buscou trazer algumas delas, especialmente as que são amplamente utilizadas no contexto educacional e/ou aquelas de fácil implementação para os profissionais que elaboram os conteúdos. Entretanto, para além disso, é necessário ter uma “postura acessível”, ou seja: lembrar que nosso interlocutor pode ser uma pessoa com alguma necessidade educacional específica (ter alguma deficiência, transtorno ou limitação) que o impeça de aproveitar esses momentos de instrução virtual em igualdade de condições. Além disso, é preciso lembrar que, ao prover acessibilidade aos perfis supramencionados, não estamos cerceando as pessoas típicas (sem deficiência, transtornos ou limitações), pois a acessibilidade beneficia a todos e a democratização dos espaços virtuais pode e deve ser amplamente difundida.

Referências

- Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT. (2005). *NBR (Norma Brasileira) 15.290:2005*.
- ARDUINO. (2018). *Arduino*. Recuperado de <https://playground.arduino.cc/Portugues/HomePage/>.
- Assmann, Hugo. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- Bersch, R. (2017). *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre. Recuperado de www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf.

- Brasil. (2015). *Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.
- Centro Tecnológico de Acessibilidade - CTA. (2021). Porto Alegre: IFRS. Recuperado de <https://cta.ifrs.edu.br/>.
- Instituto Federal do Rio Grande do Sul. IFRS. (2020). *Instrução Normativa nº 05/2020*. Normatizar e orientar sobre procedimentos operacionais para prover acessibilidade das atividades pedagógicas não presenciais para estudantes com necessidades educacionais específicas no IFRS. Recuperado de <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/IN-05-2020-Procedimentos-operacionais-para-prover-acessibilidade-das-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-para-estudantes-com-necessidades-educacionais-especificas-no-IFRS-1.pdf>.
- ISO (2016). ISO 9999:2016: *Assistive products for persons with disability: classification and terminology. Norma Internacional; classificação*. Recuperado de <https://www.sis.se/api/document/preview/920988/>.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- Naves, S. B.; Mauch, C.; Alves, S. F. & Araújo, V. L. S. (2016). *Guia Para Produções Audiovisuais Acessíveis*. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016. Recuperado de <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Guia-para-Producoes-Audiovisuais-Acessiveis-com-audiodescricao-das-imagens-1.pdf>.
- Salton, B.; Dall Agnol, A. & Turcatti, A. (2017). *Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1prnE3MJfTsxARpWR2cOLbWmtK3x6aLNt/view>.
- Sonza, A., Ortiz, H., Corsino, L., Santos, M., Ferreira, R. & Cardoso, S. (2020). *Afirmar a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões*. Porto Alegre: IFRS, 2020. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1eTHcEJm7oykouKkg5-GFBKATAIEUWXp1/view>.
- Sonza, A. P. (2008). *Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual*. [tese]. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14661>.
- UN. (2004). United Nations. *International Day of Disabled Persons 2004 - Nothing about Us, Without Us*. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities/international-day-of-persons-with-disabilities-3-december/international-day-of-disabled-persons-2004-nothing-about-us-without-us.html>.
- W3Cbr. World Wide Web Consortium Escritório Brasil. (2018). *Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1 - Recomendação W3C de 05 de Junho de 2018*. Recuperado de <https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/#dfn-user-agents>.

Notas de fim

- 1, página 13: “O termo ciberespaço ou espaço virtual é utilizado atualmente para aludir a todo o tipo de recursos de informação eletronicamente disponíveis através das redes de computadores interligados” (ASSMANN, 1998, p. 143). Lévy (1999, p. 17) emprega o termo ciberespaço como sinônimo de rede, ou seja, novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, especificando não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o “universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.
- 2, página 15: Maiores informações sobre a Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional disponíveis em Sonza *et al.* (2020a), capítulos 21 e 22, e Sonza *et al.* (2020b).
- 3, página 15: Exemplos de recursos de tecnologia assistiva podem ser acessados em: <https://cta.ifrs.edu.br/category/tecnologia-assistiva/nossos-recursos-de-ta/>.
- 4, página 15: Exemplos de leitores de tela gratuitos podem ser acessados em: <https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/ferramentas-gratuitas-de-ta/#leitores>.
- 5, página 15: Os nomes podem mudar a depender da versão do Sistema Operacional utilizado.
- 6, página 18: Agente de usuário refere-se à "qualquer software que obtenha e apresente conteúdos da Web aos usuários" Exemplos: "navegadores web, reprodutores de multimídia, plug-ins e outros programas, incluindo tecnologias assistivas, que ajudam a obter, apresentar e interagir com conteúdo da Web" (W3C, 2018, p. 44).
- 7, página 20: Maiores detalhes sobre acessibilidade em documentos digitais podem ser acessados em Salton; Dall Agnol e Turcatti (2017).
- 8, página 20: Disponível em: <https://webaim.org/resources/contrastchecker/>.
- 9, página 20: Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/boas-praticas-para-descricao-de-imagens/>.
- 10, página 22: Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/boas-praticas-para-a-descricao-de-links/>.
- 11, página 22: Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/ferramentas-ocr-entenda-o-que-sao-como-funcionam-e-qual-sua-relacao-com-a-acessibilidade/>.

2

Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos

Márcia Denise Pletsch

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Lucélia Cardoso Cavalcante

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p26-38

Introdução

Não existe um único modelo de democracia, o dos direitos humanos, o da experiência cultural para todo o mundo. Mas, para todos no mundo, precisa haver democracia, direitos humanos e uma livre expressão cultural.

Kofi Aman

No Brasil, a institucionalização da Educação Especial é recente e data dos anos de 1970. Desde então, o país tem sofrido inúmeras mudanças sociais, políticas, econômicas e acadêmicas nessa área de conhecimento. A ampliação da produção científica em Educação Especial integra a grande área da Educação, consolidando-se a partir da criação e ampliação da Pós-Graduação no país e da criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1976, já com um Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT15), e também com a fundação da Associação de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) em 1993. A partir de então,

a produção científica cresceu e se consolidou em termos nacionais e internacionais, focando as mudanças epistemológicas, políticas e sociais que marcam essa área.

Nesse contexto, nos últimos anos tem crescido o debate e a produção científica focando os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência tomando como base a premissa da educação inclusiva. Uma das principais mudanças consiste na adoção de novos modelos e paradigmas para a compreensão do fenômeno da deficiência. Até a década de 1990, a deficiência era compreendida a partir do modelo médico, biologizante. Desde então, o que predomina é o modelo social e de direitos, amplamente usado pelos pesquisadores da área no Brasil e a nível internacional.

Nessa direção, a Organização Mundial de Saúde (OMS) introduziu em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), substituindo o uso do “velho” Código Internacional de Doenças (CID) para explicar a funcionalidade das pessoas com deficiências na sociedade e nos espaços educacionais.

A questão da *acessibilidade* e suas diferentes dimensões tem tido destaque em diálogo com a compreensão da deficiência a partir de sua funcionalidade em articulação com o modelo social e de direitos. Essa mudança significou um considerável avanço conceitual, pois tirou o foco dos impedimentos do sujeito e centrou o debate no papel social e nas possibilidades dessas pessoas. Para Diniz e colaboradores (2009), é o momento em que a deficiência saiu dos espaços domésticos privados para a vida pública como uma questão de justiça.

Tomando essas mudanças como pano de fundo, assim como os avanços científicos e políticos, a deficiência passou a ser compreendida não mais como um atributo da pessoa, mas como resultado da interação social e a falta de acessibilidade que criam barreiras à participação plena dessa população nos espaços sociais. Assim, o foco deslocou-se do sujeito para o ambiente, e a acessibilidade passou a ser compreendida não mais como uma questão restrita de acesso físico, mas também em sua dimensão pedagógica, comunicacional e instrumental, bem como atitudinal. Para além dessas questões, nessa visão, a acessibilidade passou a ser entendida como um *princípio* vinculado aos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Em termos metodológicos, propusemo-nos a analisar um conjunto de documentos produzidos em nossas instituições sobre o tema acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências em diálogo com as nossas experiências como gestores dos setores responsáveis pela sua implementação.

Acessibilidade como *princípio* dos direitos humanos

A acessibilidade está contida como *princípio* na Lei Brasileira de Inclusão, mas também na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 30 de março de 2007 e ratificada pelo Brasil como Emenda à Constituição Federal como tratado internacional de direitos humanos. A este respeito é importante resgatarmos a contribuição de Isabel Maior, que é médica, professora e pesquisadora da UFRJ, com tetraplegia, e que foi representante da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência, vinculada ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que defende que a Convenção de 2007 inovou significativamente o debate sobre os direitos humanos em relação à Carta de 1948 ao trazer o tema da acessibilidade como direito humano universal. Assim, não cabe mais a ideia de “adaptação” empregada nos discursos educacionais que continuam organizando suas ações educativas para os estudantes “normais” e para os “anormais”. O reconhecimento da diversidade humana rompe com esse modelo e sugere a diversificação de ações e estratégias pedagógicas justamente para atender as particularidades de cada estudante, tenha ele alguma deficiência ou não.

Paralelamente a esse debate, têm crescido em nível internacional e mais recentemente no Brasil as discussões sobre o desenho universal, presente na LBI e definido como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de acessibilidade ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, s/p).

Historicamente, o termo era usado e aplicado para edificações, mas desde os anos de 1990 Anne Meyer e David Rose, no Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), têm usado os princípios do desenho universal também aplicados à aprendizagem – DUA (Pletsch, Souza & Orleans, 2017). Esses autores defendem que o DUA tem como propósito atender, a partir de medidas e ações educativas, as particularidades de pessoas com deficiência com uso

de suportes tecnológicos de alto ou baixo custo e de apoios humanos, quando necessário. Isto é, nesta perspectiva compreendemos o desenho universal na aprendizagem como uma possibilidade de acesso de todos os estudantes ao currículo geral, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas (Böck, 2019; Pletsch, Souza, Rabelo, Moreira & Assis, 2021).

Nessa perspectiva, neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência à educação superior com base nos marcos legais, políticos e pedagógicos, considerando, para tal, nossa experiência à frente dos Núcleos de Acessibilidade (ou equivalentes). Igualmente, pretendemos apresentar caminhos e possibilidades institucionais e em rede para consolidar a proposta de inclusão e acessibilidade na educação superior contidas nas diretrizes nacionais, mas, também, para fortalecer a produção científica e tecnológica envolvendo a temática. Tornar a universidade inclusiva em todas as dimensões de acessibilidade que passam pela acessibilidade atitudinal, metodológica, comunicacional, arquitetônica, instrumental, programática e curricular, certamente é um dos maiores desafios, principalmente nas Instituições Federais de educação superior que têm ampliado o número de matrículas de pessoas com deficiências e do transtorno do espectro do autismo (TEA) a partir da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que garante a reserva de vagas nas universidades públicas federais para essa parcela da população.

Em que pese a garantia legal e o aumento das matrículas dessa população se comparado com o cômputo geral, esse aumento ainda representa um quantitativo muito pequeno. A tabela a seguir ilustra esses dados e o seu aumento desde 2009.

Tabela - Número de matrículas de estudantes com deficiência e número total de matrículas no Ensino Superior brasileiro (2009-2019)

Ano	Matrícula de estudantes com deficiência	Porcentagem do total	Número total de matrículas
2009	20.530	0,34%	5.985.873
2010	19.869	0,31%	6.407.733
2011	22.455	0,33%	6.765.540
2012	26.663	0,38%	7.058.084
2013	29.221	0,40%	7.322.964
2014	33.475	0,43%	7.839.765
2015	37.986	0,47%	8.033.574
2016	35.891	0,45%	8.052.254
2017	38.272	0,46%	8.290.911
2018	43.633	0,52%	8.451.748
2019	48.520	0,56%	8.604.526

Fonte: INEP (2020).

Antes de continuarmos, é importante resgatar que os Núcleos ou setores responsáveis pela acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências nas Universidades devem ser compreendidos de forma intersetorial e transversal na instituição. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), são espaços físicos:

Com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição (Brasil, 2008, p. 39).

Como podemos depreender, os Núcleos têm papel central na efetivação e promoção de ações de acessibilidade e inclusão nas Instituições de educação

superior. O seu papel, suas ações e as contradições de entendimento desses espaços como setores que devem focar o atendimento dos estudantes com deficiência em detrimento de constituírem-se num espaço de elaboração e suportes educacionais e tecnológicos para os estudantes com deficiência, assim como um setor responsável pela elaboração de políticas nessa área de forma consultiva aos demais setores das IFEs, têm sido discutidos em diferentes artigos e será nosso foco, dando continuidade à discussão (Melo & Gonçalves, 2013; Ciantelli & Leite, 2016; Pletsch & Melo, 2017; Pletsch & Leite, 2017; Melo & Araújo, 2018; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019a; 2019b; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020, entre outros).

Transversalidade das ações de inclusão para além dos Núcleos de Acessibilidade

A estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino (IFES) assume seu protagonismo a partir da criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), em 2005, materializando-se no Decreto nº. 7611/2011 (Brasil, 2011) com a responsabilidade de promover a eliminação de barreiras que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Inicialmente, corroboramos a ideia da importância da existência de um setor - Núcleo de Acessibilidade - que oriente e articule ações institucionais de ensino, pesquisa e extensão voltadas para esse público visando “garantir” a permanência desses estudantes e a conclusão exitosa de seus cursos na educação superior.

No entanto, ao passar dos anos, fomos constatando por meio de nossos estudos (Cabral & Melo, 2017; Melo & Saraiva, 2018; Rabelo, 2020) e eventos nacionais¹, as dificuldades para implantação e execução das atribuições que eram designadas aos Núcleos de acessibilidade, bem como das barreiras enfrentadas por esses estudantes impactando na sua permanência com qualidade. Essas dificuldades são de diversas naturezas, a saber:

- **Formativas** - Falta de formação dos servidores (Docentes e/ou Técnicos) para atuarem como gestores dos Núcleos de Acessibilidade;
- **Estruturais** - Ausência de espaço próprio para funcionamento do Núcleo, inclusive com acessibilidade;

- Gestão de pessoas - Dificuldade de contratação de profissionais com formação específica na área de Educação Especial/Inclusiva para atuação junto às demandas, principalmente depois da Lei nº 13.409/2016;
- Orçamentária - pouco investimento e repasse financeiro adequado para cumprimento das ações inclusivas no âmbito das IFES, entre outras.

Para além de todas essas questões, um outro consenso que percebemos nos debates e nas falas de coordenadores (ou equivalentes) dos Núcleos de Acessibilidade da maioria das IFES, nos eventos da área, é o sentimento de trabalho individual, de impotência e de responsabilidade exclusiva pelas ações inclusivas da instituição. A este respeito deixamos algumas questões para reflexão:

Como pensar em uma universidade inclusiva, se a discussão da inclusão não faz parte da agenda, das normativas e nem da vida institucional? Será que realmente é responsabilidade exclusiva dos Núcleos de Acessibilidade a promoção da inclusão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades na universidade? A quem deve ser atribuída institucionalmente a responsabilidade pelas ações inclusivas? Como a inclusão das pessoas com deficiência e outras necessidades específicas são tratadas no contexto da Responsabilidade Social das IFES? Em que medida o núcleo de acessibilidade consegue romper com todos os tipos de barreiras impostas e este alunado? Pensar o Núcleo como sendo o setor exclusivamente responsável pelas ações voltadas para os alunos com deficiência não seria atestar a própria barreira atitudinal da instituição?

Esses são alguns questionamentos que precisamos refletir coletivamente buscando caminhos para superá-los visando somar com a instituição enquanto núcleo estratégico e nos meios que promovam o debate, não só sobre pessoas com deficiência, mas sobre as mudanças sociais e epistemológicas envolvendo o debate sobre a diversidade humana. Isso exige repensar o papel da universidade na sociedade contemporânea.

Na desconstrução da ideia do núcleo como sendo o único protagonista desse processo de inclusão na comunidade universitária, temos observado o esforço de muitos coordenadores destes ou de profissionais ligados a estes setores de apoio buscando dialogar com a administração central de suas instituições na tentativa de sensibilizar e conscientizar que o êxito acadêmico desse público em tela depende de um movimento transversal que suscite a

discussão das temáticas inclusão e acessibilidade junto aos diversos atores e instâncias da universidade.

Essa transversalidade deve estar presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Plano de Gestão da universidade trazendo em suas diretrizes e metas, respectivamente, ações que promovam acessibilidade em todas as suas dimensões pelas diversas instâncias da administração central (Pró-Reitorias, Superintendências, Secretarias, entre outras). Para além da legalidade da questão, a universidade precisa incorporar os princípios da inclusão e da acessibilidade em suas políticas e práticas institucionais. Para isso, é preciso que a instituição esteja aberta ao diálogo e à transformação de paradigmas.

É nessa perspectiva que acreditamos na mudança de postura e atitude de gestores e demais atores da universidade envolvidos no processo. Se as discussões e responsabilidades se encerram no núcleo de acessibilidade, dificilmente conseguiremos mobilizar e provocar a comunidade a enxergar as barreiras enfrentadas por essas pessoas nos diversos ambientes da universidade e romper com práticas de invisibilização deste público. Por outro lado, se provocarmos as instâncias e seus atores a participarem do processo, produzindo e socializando conhecimentos e experiências, mostrando a importância que cada um assume nesse processo, a influência e o poder do gestor nas tomadas de decisões e o que isso pode significar, a ideia do trabalho em equipe, em parceria e em rede para os avanços na área, entre outros aspectos, pode ter como consequência a médio e a longo prazo a consolidação de uma cultura institucional inclusiva, que é o que todos almejamos.

Redes de apoio fortalecendo a Inclusão e a acessibilidade nas IFES

Para ilustrar também possibilidades, entendemos que esforços coletivos e em rede podem ser positivos. Por exemplo, a realização de fóruns e eventos nacionais anteriormente mencionados são uma importante estratégia para discutir e viabilizar a troca de experiências em prol da promoção da participação, aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes aqui em foco.

Ressaltam-se os dois últimos Congressos Nacionais de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica e Fóruns Nacionais de

Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas da Educação Superior e Profissional Tecnológica (2ª e 3ª edições, em 2017 e 2020, respectivamente) viabilizados pela parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com outras IES, a saber: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESS-PA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A colaboração entre essas instituições fez toda diferença na organização e no funcionamento dos eventos. Uma das práticas nesta parceria é a disponibilização, pelas instituições parceiras, de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e guias-intérpretes para atuarem no evento. Como contrapartida da UFRN (promotora do evento), é oferecida formação continuada na área de interpretação para eventos por profissionais convidados altamente qualificados que atuam neste contexto. Portanto, é um momento de trocas de experiências e aprendizagens em prol de se garantir a acessibilidade linguística da comunidade surda e de pessoas com surdocegueira, como também outras modalidades de acessibilidade como audiodescrição por outros profissionais às pessoas cegas participantes do evento.

Importante destacar, também, que esses esforços têm sido alinhados a uma perspectiva de redes de apoio, corroborando com o entendimento de Schaffner e Buswell (1999) de que estas se sustentam no trabalho de diversos profissionais, educadores e outros especialistas, formando diferentes equipes de apoio, cada uma com uma função, trazendo o debate constante para a resolução de problemas na inclusão educacional do aluno em questão.

Outro exemplo é a Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA), iniciada pela UFRN em 2017, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que tem como proposta a cooperação técnica de informações e o compartilhamento dos acervos digitais em formatos acessíveis entre Instituições de Ensino Superior (IES) no atendimento às demandas das pessoas com deficiência visual ou outras deficiências que impossibilitem a leitura de textos impressos, conforme a legislação. A REBECA tem o objetivo de fomentar o intercâmbio efetivo de informações técnicas e reunir, em um único ambiente, um acervo expressivo de materiais acadêmicos com requisitos de acessibilidade. Até o presente momento, participam da

rede as seguintes IES: UFRN, UNB, UFC, UNIFESSPA, UFPE, UFAL, UFSC, UFBA, UFPA, UFG, IFRS, UFPB, UEPB e UFMG.

É nesse movimento de articulação entre equipes dos Núcleos de Acessibilidade ou setor equivalente nas instituições de educação superior, especialmente, nos eventos científicos e Fórum de coordenação dos Núcleos, que temos avançado no debate e fomentado a formação continuada dos profissionais que integram as equipes dos setores institucionais que articulam e orientam as ações de inclusão e acessibilidade.

No entanto, apesar dessas iniciativas, ainda enfrentamos inúmeros desafios, principalmente no que se refere à orquestração de redes de apoio ou suporte aos estudantes com deficiência intelectual e autismo. Poucas são as evidências científicas na literatura nacional e internacional sobre os melhores caminhos a serem seguidos com estes estudantes na educação superior. Outro desafio é a própria constituição de bancas de ingresso conforme proposto pela Lei Brasileira de Inclusão, que sugere bancas multiprofissionais com uso de índices de funcionalidade.

A maioria das instituições, no entanto, não possui tais profissionais e o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBRM), aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) depois de um exaustivo debate que envolveu ministérios, organizações representativas *de e para* pessoas com deficiência, especialistas, universidades, bem como a realização de oficinas em todo o país entre 2017 e 2020, sob a coordenação da UnB, a partir de um comitê composto por especialistas e pessoas com deficiência e respeitando os ditames legais, científicos e democráticos. O IFBRM é um instrumento que avalia a deficiência, conforme prevê o Parágrafo 2º do Artigo 2º da LBI, mas, conforme nossa experiência de quase uma década nessa área, o instrumento não contempla as dimensões educativas que precisam ser avaliadas nestas bancas. Mais um desafio que precisamos enfrentar de forma coletiva com a constituição de redes de pesquisa para aplicar, avaliar e validar instrumentos que sejam coerentes com as demandas exigidas para o reconhecimento da deficiência a partir da funcionalidade humana e o ingresso dessa população na educação superior.

Em outros termos, temos defendido que a constituição de redes de apoio pela IFES poderá contribuir para o necessário diálogo sobre os caminhos para a institucionalização da política de inclusão e acessibilidade, analisando

trajetórias e identificando potenciais de contribuições das diretrizes sistematizadas nas IFES brasileiras, realização de pesquisas que avaliem cenários institucionais na educação superior sobre indicadores de inclusão e acessibilidade em suas múltiplas dimensões como ação de um Observatório Nacional de Inclusão na educação superior.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que o reconhecimento da diversidade humana implica uma série de mudanças que alarguem a compreensão sobre o caráter multifacetado da deficiência enquanto experiência social. Para tal, conceitos como classe, raça e gênero, entre outros, têm de ser levados em conta na construção de políticas institucionais. Não se trata apenas de olhar para a diversidade humana, mas de compreender como as desigualdades sociais moldam a experiência da deficiência e as condições de desenvolvimento dos sujeitos. Uma educação inclusiva com todos e para todos é parte da construção permanente e árdua de uma sociedade democrática e justa.

Referências

- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611*. Brasília.
- Brasil. *Lei nº 13.146/2015 (Lei Ordinária)*. 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- Böck, G. L. K. (2019). *O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): as contribuições na educação a distância*. (Tese de Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Cabral, L. S. A., & Melo, F. R. L. V. de. (2017). 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, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez.
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300413&lng=pt&nrm=iso.
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. (2019). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, n. 11, p. 64-77. doi: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). Diretoria de Estatísticas Educacionais. Senso da educação superior 2019: divulgação dos resultados. Brasília, MEC. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.
- Melo, F. R. L. V. de., & Saraiva, L. L. O. (2018). Serviços De Apoio Para Estudantes Com Necessidades Educacionais Especiais Nas Universidade Federais Do Nordeste Brasileiro. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & G. F. Lourenço, (org.). *Aparando arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Godon, D. (2014). *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Melo, F. R. L. V. de, & Gonçalves, M. de J. (2013). Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no Ensino Superior. In F. R. L. V. de MELO (Org.). *Inclusão no ensino superior – docência e necessidades educacionais especiais*. Editora da UFRN, Natal/RN, p. 85-103.
- Melo, F. R. L. V., & Araújo, E. R. (2018). Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Número Especial, p. 57-66.
- Melo, F. R. L. V. de., & Saraiva, L. L. O. (2018). Serviços de apoio para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & G. F. Lourenço (Orgs.). *Aparando arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE.
- Pletsch, M. D, Souza, F. F. de, & Orleans, L. F. (2017). A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, p. 264-281.
- Pletsch, M. D., & Melo, F. R. L. V. (2017). Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. 12, p. 1610-1627, doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>.
- Pletsch, M. D., & Leite, L. P. (2017). Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. *Educar em Revista*, v. 33, p. 87-106. doi <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51042>.
- Pletsch, M. D., Souza, I. M. S., Rabelo, L. C. C., Moreira, S. C. P. C., & Assis. L. A. (Org.). (2021). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. 1. ed. Campos de Goytacazes, RJ: Encontrografia/ANPED.
- Rabelo, L. C. C. (2020). Políticas de Inclusão e Acessibilidade nas Universidades: reflexões sobre as bases legais e trajetória do NAIA/UNIFESSPA. In A. C. M. Sá, & V. H. S. D. Déa (org.). *Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: reflexões e ações em universidades brasileiras* [Ebook], – Goiânia: Cegraf UFG. [Coleção Inclusão].
- Schaffner, C. B., & Buswell, B. (1999). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In S. Stainback, & W. Stainback (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Souza, I. M. da S. de, Pletsch, M. D., & Souza, F. F. (2020). Livro didático digital acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, América do Norte, 1731, 08. Recuperado de <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8483/0>.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. (2020). *Deliberação nº 269 de 3 de dezembro de 2020*. Institui as Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Deficiência na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Recuperado de <https://institucional.ufrjr.br/soc/files/2020/07/Delib-269-CONSU-2020-acessibilidade.pdf>.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2019a). *Resolução n. 026/2019-CONSUNI, 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. Natal.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2019b). *Resolução n. 027/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019*. Regulamenta a Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade e à Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal.

Notas de fim

1, página 31: A exemplo do I, II e III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica e do I, II e III Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas da Educação Superior e Profissional Tecnológica, realizados em 2014, 2017 e 2020, respectivamente, promovidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

3

Acessibilidade e inclusão e as tecnologias na educação: diálogos entre design inclusivo e um modelo de design colaborativo

André Grilo

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p39-52

Introdução

Em 2020, a sociedade passou a vivenciar um cenário no qual as relações de distanciamento físico intensificaram o uso das interfaces digitais. Com efeito, a interação humano-computador ganhou escala nos espaços formativos em seus diferentes níveis, fenômeno que fortaleceu discussões metodológicas sobre as tecnologias educacionais, mas também emergiu questões deontológicas sobre os princípios do uso das tecnologias e seus impactos no desenvolvimento integral dos sujeitos, bem como nas implicações socioeconômicas e culturais nessas relações tecnológicas.

Nesse momento em que refletirmos sobre a acessibilidade digital nos contextos educacionais, parece oportuno – e necessário – questionar como tal acessibilidade pode ser mediada pelas políticas de inclusão e pela abordagem do design inclusivo. Nesse diálogo, são observadas como as tecnologias, dentro dos seus limites, podem fornecer recursos que promovam fundamentos da Educação.

Cabe destacar a importância de pensarmos as tecnologias na Educação, em vez de a Educação nas tecnologias. Ou seja, que o olhar do desenvol-

vimento tecnológico seja imbuído de esforços para adaptar as tecnologias à realidade humana, em lugar que os sujeitos se amoldarem às estruturas sociotécnicas. Sobre isso, pode-se considerar que essa relação de adaptação ou mesmo de barreira tecnológica já ocorre na experiência de indivíduos sem deficiências sensoriais. Portanto, é razoável pensar que são redobrados os impactos das tecnologias educacionais para as pessoas com necessidades educacionais específicas.

Neste breve ensaio, propõem-se reflexões nos campos de Design e Tecnologia acerca das tecnologias educacionais orientadas à inclusão e à permanência, considerando as seguintes perspectivas:

- A relação entre interação, mediação e Educação no contexto das tecnologias da informação e comunicação;
- As tecnologias, a Educação e a intervenção sobre a realidade;
- O design inclusivo das tecnologias para contextos de inclusão na Educação.

Em seguida, apresenta-se um modelo teórico-metodológico para design colaborativo, o qual pode ser aplicado no contexto das tecnologias para inclusão na Educação.

Desenvolvimento

Interação, Mediação e Educação

Resgatando o que educador Paulo Freire abordou em *Pedagogia da Autonomia*, os processos de ensino e aprendizagem sempre estão alicerçados na interação, porquanto os sujeitos da educação são humanos e a humanidade é interativa. Desde os nossos ancestrais, nós interagimos com os objetos e fenômenos da realidade e, historicamente, também transformamos esses objetos em artefatos que cumprem diferentes funções na resolução de problemas e objetivos do cotidiano.

Essa relação de interação com o meio e a transformação da realidade, bem como a interação no aprendizado mútuo entre professor e aluno (que é uma ideia contrária à educação bancária combatida por Freire), guardam total relação com a ideia de interação como diálogo e troca. Como também apontava

Freire: “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” (Freire, 2012, p. 47).

Essa prática pode se perfazer através da mediação tecnológica, e não por imposição de tecnologias. Assim, ao passo que educadoras e educadores participam desse processo de aprendizagem como mediadores, também as ferramentas tecnológicas são meios e instrumentos que podem ser úteis nessa mediação. Diante disso, um primeiro paralelo do conceito de mediação com as tecnologias na educação se faz presente no conceito de interfaces digitais.

Interfaces digitais são maneiras pelas quais as pessoas se comunicam com outras pessoas por meio da tecnologia (Barbosa & Silva, 2010). Isso porque uma máquina comunica aquilo que alguém a programou para dizer ou fazer. Ou seja, quando um indivíduo interage com as informações de uma interface (seja um ambiente virtual de aprendizagem, um aplicativo ou jogo educacional), esse sujeito está interagindo com as mensagens daquela pessoa que projetou aquela tecnologia. No contexto da Educação pública, podemos ir além: ao interagir com a tecnologia, o sujeito (estudante ou educador) também usufrui de um serviço. Em outras palavras, as interfaces digitais são meio para que a Educação, como serviço público, esteja disponível à sociedade. Pessoas se comunicam com outras e as dinâmicas educacionais ali se perfazem. Desse modo, há um componente humano essencial para a que a mediação tecnológica ocorra. O que pode sugerir que, além do papel de mediador que têm os educadores, existe um meio (a interface) que também articula a interação entre esses sujeitos. Em outras palavras, existe um professor que é mediador e que é mediado por uma tecnologia e, no coletivo, existe o conjunto de sujeitos da Educação mediados ou articulados por essas ferramentas de base tecnológica. Para Cortella e Dimenstein (2015), essa relação coloca o docente na posição de curador de conhecimento, pois, uma vez que a informação se tornou abundantemente disponível com as novas tecnologias, educadores são aqueles que selecionam os conteúdos e conduzem o estudante a um caminho de reflexão. Tal dinâmica de uso da informação e práticas de comunicação faz compreender ainda mais o conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Pelo fato de envolverem os atores do processo educacional, essas tecnologias precisam ter sua comunicação planejada por tais atores, e não apenas os programadores do software, aspecto que aprofundaremos mais adiante.

Com tais dinâmicas promovidas pelas tecnologias educacionais, nos deparamos com uma mediação que era outrora tête-à-tête e agora passa a ser midiática. Para compreensão desse fenômeno, podemos nos ancorar nas categorias estabelecidas por Pross (1971), cuja tipologia se dá pela dinâmica do emissor e receptor da mensagem, às quais denominou mídias primária, secundária e terciária.

A mídia primária é o corpo humano e o presencial. São diálogos que ocorrem e se perfazem nos espaços físicos e nas relações do mundo real. Já a mídia secundária pode acontecer no mundo real ou virtual, possuindo algum suporte tecnológico, e com emissor ativo e receptor passivo (e.g. TV, jornal, rádio). A mídia terciária, por sua vez, também ocorre por meio tecnológico, mas se diferencia da secundária por possibilitar o diálogo entre receptor e emissor, sendo ambos ativos na comunicação. Exemplos dessa categoria midiática na atualidade são as redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* ou plataformas de conteúdo, como o *Youtube*. São espaços em que o conteúdo só existe porque seus usuários o produzem e com ele interagem. Ao passo que o usuário publica um conteúdo, outro usuário comenta, compartilha e alimenta a comunicação de maneira que a mensagem se repercute em via de mão dupla. Na Educação, temos como exemplo os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), em que ocorrem as interações entre alunos, tutores e professores. É importante sinalizar que, embora promovam a comunicação, seja por texto ou por vídeo, há perda significativa da comunicação não verbal percebida nos espaços físicos, o que é importante para educadores no desenvolvimento de sua relação com os alunos.

Considerando o supracitado, podemos inferir que as tecnologias educacionais não podem ser concebidas como mídias secundárias, uma vez que nessa abordagem o aluno somente recebe a informação sem com ela interagir. É preciso projetar esses espaços como mídias terciárias, que promovam, no sentido freireano, a produção e construção coletiva do conhecimento.

Pensando na modalidade presencial e física, o próprio contexto da sala de aula, a convivência e a relação não apenas na escola ou na universidade, mas também na realidade sociocultural e política do bairro e comunidade em que o estudante está inserido, também se constituem territórios de aprendizagem e construção de conhecimentos. Ocorre que, com a crise da pandemia em 2020, esses espaços se confundem e convergem para as interfaces digitais, ainda que de forma momentânea, assim torcemos. Inicia-se

um processo de construção e aperfeiçoamento de territórios educacionais nos espaços digitais.

Tecnologias, Educação e Inclusão: contribuições do Design Inclusivo

Essa relação com os espaços, sejam físicos ou digitais, corroboram com o pressuposto de a educação ser uma forma de intervenção. Consideramos aqui o argumento freiriano de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que possibilita, ao mesmo tempo, tanto a reprodução da ideologia dominante como o rompimento com esta dinâmica (Souza, 2017). Nesse sentido, as mídias sociais permitiram desnudar tais desigualdades e mobilizar grupos da sociedade civil em torno dessas demandas de uma forma multiplicadora diferente de outrora, quando não havia o amplo acesso à informação permitido com a internet e as comunicações se baseavam na mídia de massa. Questões raciais, de gênero e ideológicas sempre estiveram na história e agora são publicizadas e se produz conhecimento social a partir desses meios, sendo importantes observatórios para análise e intervenção sobre a realidade. Ou seja, podemos encontrar nas tecnologias da informação e comunicação ferramentas que ajudam na construção de saberes individuais e coletivos e criam espaços de reflexão do passado, presente e futuro.

Há um entendimento de que a reflexão sobre os fatos sociais tende a evidenciar problemáticas que podem levar à sujeição ou ao enfrentamento de tais fatos, os quais são necessariamente superados mediante esforço labor dos atores sociais (Durkheim, 2012). Dessa perspectiva, a problemática da pessoa com deficiência nos contextos educacionais é um fato histórico cujo enfrentamento passa pela mobilização de diferentes atores da Educação e fora dela, se considerarmos que a Educação se origina de uma visão de cidadania, cultura e desenvolvimento social de cada sociedade (Souza, 2017) – ou seja, há um conjunto de forças que exercem influência sobre as políticas sociais e, no limite, educacionais. Em sentido estrito, uma sociedade cuja cultura de inclusão da pessoa com deficiência seja incipiente logrará poucos efeitos práticos nos currículos e nas políticas educacionais para inclusão.

No Brasil, vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e essa realidade afeta a experiência educacional da pessoa com necessidades específicas. Além de uma necessária e inadiável inclusão dos sujeitos,

é verificável a urgência da implementação de políticas para permanência de estudantes com deficiência. Dizemos aqui “implementação”, pois temos marcos históricos na legislação voltada à pessoa com deficiência no Brasil, condensadas, tardiamente, na Lei nº 13.146 de 2015 (Brasil, 2015). Instituições de ensino, nesse sentido, são aplicadoras de tais políticas, porquanto são espaços onde a Educação se materializa na vida do estudante. A esse respeito, encontramos na referida Lei o conceito de Acessibilidade, que é caracterizado como:

[...] 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.

No inciso IV, observamos ainda o conceito de barreiras:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...].

Dentre as barreiras tipificadas pela Lei, podemos destacar, no contexto das TIC, as barreiras tecnológicas e as barreiras nas comunicações e na informação. Examinando com atenção, pode-se perceber que muitos programas de computador ou ferramentas digitais não possuem acessibilidade digital¹: na verdade impõem grandes barreiras tecnológicas e seu manuseio apresenta barreiras na maneira como a interface se comunica e provê (ou não) informações ao usuário. Costumamos deduzir que tais barreiras não se tratam de meras limitações técnicas, mas resultam da pouca disposição dos agentes econômicos do setor produtivo em desenvolverem tecnologias nos parâmetros de acessibilidade historicamente consolidados (Brasil, 2014; W3C, 2020; Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2020). A Lei tipifica esse comportamento como barreira atitudinal – o que encontra eco nas construções sócio-históricas mencionadas anteriormente.

É por este motivo atitudinal que as palavras que intitulam este tópico do capítulo foram colocadas nessa ordem: primeiro, consideramos que somos uma sociedade cada vez mais tecnológica e que as novas tecnologias da informação e comunicação têm sido portas de acesso ao conhecimento e desenvolvimento da sociedade. Segundo, entendemos que precisamos refletir sobre a Educação no contexto de uma sociedade marcada pelas TIC, e como as instituições podem se apropriar e reconfigurar as tecnologias para suas ações. Terceiro, uma vez a Educação obtendo domínio das tecnologias, preparamos o seu desenvolvimento tecnológico para a inclusão.

A inclusão da pessoa com deficiência não pode tomar de surpresa o educador quando em seu planejamento. Na verdade, deve ser a expectativa e a perspectiva docente incorporar às suas disciplinas abordagens inclusivas que atendam e promovam a diversidade de pessoas nas mais diferentes condições e itinerários de vida. O docente, porém, não pode realizar essa tarefa sozinho. É necessário que toda a estrutura institucional possibilite políticas e mecanismos de recepção, atendimento, acolhimento e permanência da pessoa com deficiência em todo o seu processo educacional – o que pode ser apoiado pelo uso das novas tecnologias. Tracemos então quatro fatores desse cenário: (1) a existência e necessária aplicação dos marcos legais para inclusão da pessoa com deficiência; (2) uma sociedade cada vez mais caracterizada pelas tecnologias da informação; (3) a incorporação de tecnologias nos contextos educacionais; e (4) a inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais baseados nas novas tecnologias. Em face desse cenário, quais seriam as estratégias para tecnologias educacionais acessíveis, inclusivas e coerentes com o nosso tempo e que promovam a inclusão necessária à diversidade? Na perspectiva do desenvolvimento tecnológico, podem ser encontradas importantes contribuições do Design Inclusivo.

Design Inclusivo no projeto de tecnologias na Educação

É denominado Design Inclusivo uma abordagem projetual que tem por objetivo incluir a maior variedade de grupos com características individuais distintas como norteadores para as decisões tecnológicas. O Design Inclusivo traz uma perspectiva de concepção para as tecnologias, em vez da abordagem de correção. Ou seja, em vez de se projetar uma tecnologia e depois adicionar recursos de acessibilidade, a sua concepção é idealizada com princípios inclusivos.

Essa abordagem se confunde com outras já conhecidas no campo da inclusão, como Desenho Universal (este tipificado na Lei nº 13.146/2015) e o *Design For All*. Alguns autores consideram todas essas abordagens similares e denominações diferentes para um mesmo propósito. Contudo, apoiamos na reflexão crítica de pesquisadores do *Inclusive Design Research Centre* (IDCR, 2021), núcleo canadense baseado na *Ontario College of Arts and Design* (OCAD). Segundo o IDCR, no processo tecnológico, há uma distinção no projeto de artefatos físicos e artefatos digitais, e esse é o principal aspecto que diferencia o Desenho Universal do Design Inclusivo. O primeiro preconiza que o objeto seja suficientemente utilizável pelo maior número de pessoas, mediante suas características formais e funcionais. O segundo, por sua vez, sinaliza que os artefatos no meio digital possuem diferentes maneiras de funcionar e entregar seus conteúdos, sobretudo a informação. Em uma página web, por exemplo, a maneira de obter o conteúdo de uma pessoa cega, que usa audiodescrição por meio da navegação por teclado, é diferente daquela que possui baixa visão, que utiliza o recurso de alto contraste, que altera as cores e tamanho dos textos. Para a pessoa surda, o conteúdo deve ser comunicado por meio da língua de sinais, em vez de textos escritos. Tais mudanças de parâmetros alteram de forma significativa a natureza do conteúdo, material e função acessados pelos sujeitos, o que traz a ideia de que artefatos digitais acessíveis não se resumem a um projeto único (universal), mas um conjunto de projetos acessíveis mediados por uma interface tecnológica. Portanto, diferentemente de uma cadeira, objeto físico que pode ser regulável em altura, posição, dentre outros aspectos, uma página web ou software requer que sua interface seja inclusiva: *inclua* várias diretrizes projetuais em sua concepção. Essa abordagem é oportuna em tecnologias educacionais se considerarmos a visão freiriana de inacabamento: estamos em constante aperfeiçoamento nos processos de ensino-aprendizagem. À semelhança desses processos, as tecnologias educacionais não estão prontas, acabadas. Elas devem incluir cada vez que nova habilidade ou necessidade específica for inserida no contexto educacional. No Quadro 1, são apresentados os princípios do Design Inclusivo.

Quadro 1 - Princípios do Design Inclusivo

Princípio	Descrição
Contexto	O design universal tem suas origens em design arquitetônico e industrial - nosso trabalho inclui o contexto digital, onde as restrições, opções de projeto e métodos de design são expandidas. A diferença mais importante é que não precisamos projetar um tamanho de tamanho único, a flexibilidade do digital nos dá a liberdade de assumir uma abordagem de design individualizada de um tamanho de um tamanho de uma inclusão. As redes também permitem o esforço coletivo e compartilhamento para abordar o intervalo de necessidades.
Usuário	Design universal, diferentemente das intenções dos originadores do termo, tornou-se associado a uma categorização bastante restrita de deficiências. Queremos enfatizar que o indivíduo é multifacetado e as restrições ou necessidades de design podem surgir de vários fatores ou características, e todos precisam ser levados em conta (por exemplo, eu posso ser cego, mas não ler Braille e ter alguma visão residual para que as fotos me ajudem a navegar [...]).
Método	Enquanto o objetivo comum é a inclusão, porque estamos lidando com design digital, nossas considerações de design são muito diferentes do não digital, podemos ter uma “entrada” diferentemente configurada para cada pessoa, na verdade, podemos ter múltiplas entradas para uma pessoa, cada um para um contexto diferente. Da mesma forma, podemos ter uma “alça” diferente para cada pessoa e cada contexto ou cada meta. As restrições de design são muito diferentes do domínio em que o design universal se originou. Enquanto o design universal é sobre a criação de um design comum que funciona para todos, temos a liberdade de cocriar um sistema de design que pode se adaptar, se transformar ou esticar para abordar cada necessidade de design apresentado por indivíduo.

Fonte: IDRC (2021, tradução do autor).

É importante observar que não há sobreposição ou competição entre as abordagens. O Design Inclusivo se faz mais adequado aos contextos digitais, enquanto o Desenho Universal é também legítimo e se faz oportuno para concepções físicas, como na acessibilidade arquitetônica, por exemplo. Ambos se complementam e cumprem seus papéis, de acordo com o contexto.

Design Inclusivo e Acessibilidade Digital: um modelo de design colaborativo

Na Superintendência de Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (STI/UFRN), órgão da Reitoria responsável pelo desenvolvimento e gestão dos sistemas acadêmicos e administrativos da instituição, desde 2015 foi instituído o setor de Design, uma subdivisão da Diretoria de Sistemas da STI responsável pela pesquisa e inovação em experiência do usuário para usabilidade de acessibilidade das tecnologias. Desde 2017, o setor de Design aprofundou as ênfases de pesquisas às necessidades específicas da comunidade ingressante no contexto da instituição com as políticas nacionais de inclusão. Essa ênfase gerou ações colaborativas com produções técnicas e acadêmicas entre a Superintendência e outras unidades da UFRN, por meio das quais foram encontrados diferentes achados de pesquisa que contribuíram na Política de Inclusão e Acessibilidade, promulgada na Resolução nº 026/2019-CONSUNI (UFRN, 2019) e no Plano de Ação para Acessibilidade Digital (Grilo, Silva, Pires & Andrade, 2020). Essas experiências permitiram testar e validar um modelo teórico-metodológico de design colaborativo. O modelo foi originalmente idealizado para projetos de usabilidade e ergonomia nos sistemas da UFRN (Grilo, Marques, Fernandes e Gentile, 2018) e posteriormente foi estendido para projetos da área de acessibilidade (Grilo, Albuquerque e Silva, 2019).

O modelo é denominado camadas semióticas de design (Grilo, 2019), e consiste em três variáveis (camadas) que se baseiam nas dimensões semióticas de Morris (1938) e revisadas na perspectiva do Design por Gomes Filho (2006). As três camadas são a Estratégia, Percepção e Configuração:

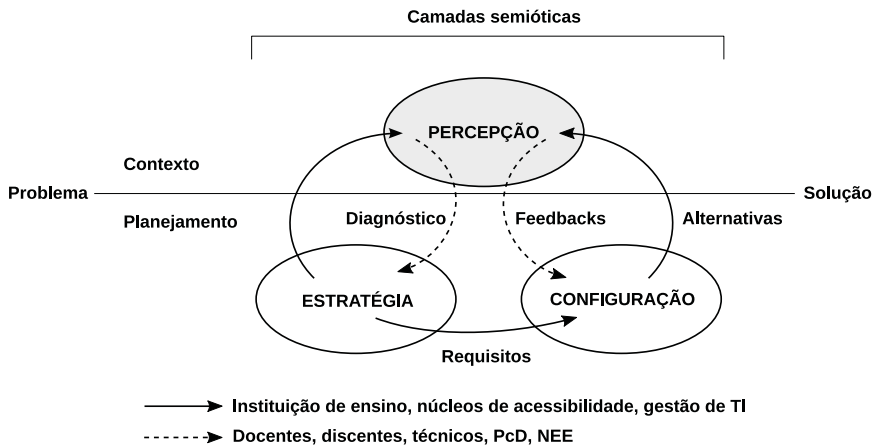
- Estratégia: descreve a finalidade e o objetivo do design (dimensão pragmática);
- Percepção: diz respeito às impressões e interpretações subjetivas dos usuários que interagem com o design do artefato (dimensão semântica);
- Configuração: descreve a composição de partes e subpartes que estruturam o artefato, seja na forma, conteúdo e tecnologias adotadas (dimensão sintática).

Muitos softwares ou soluções digitais são construídos somente pensando no objetivo (estratégia) e na implementação (configuração). Porém, em

muitos casos, as pessoas que utilizarão o produto final não são ouvidas em suas opiniões (percepção). Com isso, existem tecnologias cujo planejamento destoa do contexto de vida das pessoas que o utilizam, são soluções que por vezes não resolvem os problemas de determinados grupos de indivíduos.

Nesse sentido, o modelo busca trazer a contextualização ao planejamento das tecnologias, em que a camada de percepção é continuamente revisitada pela instituição ou organização que desenvolve a tecnologia, no sentido de a solução ter um planejamento orientado ao contexto das pessoas que serão usuárias do artefato (Figura 1).

Figura 1 – Modelo teórico-metodológico, adaptado de Grilo (2019)



Observa-se que este modelo de design colaborativo pode ser útil para processos de design inclusivo nas tecnologias educacionais. A instituição de ensino pode vivenciar uma dinâmica em ciclos dialógicos, em que a estratégia da tecnologia educacional terá suas hipóteses confrontadas com o contexto, por exemplo, de estudantes com deficiência de um curso de graduação; servidores técnicos ou docentes com deficiência. Essa exploração no contexto faz gerar um diagnóstico do problema. Na sequência, a estratégia pode ser reformulada a partir do diagnóstico e nortear a definição de requisitos para a configuração do artefato. Em seguida, a configuração da tecnologia educacional pode ser mais uma vez contextualizada, ou seja, as alternativas geradas para solucionar a problemática recebem *feedbacks* dos usuários, que poderão relatar

suas experiências, dificuldades e avaliações sobre as propostas. É importante notar que esse processo acaba por ser inclusivo, uma vez que a configuração tecnológica será direcionada por uma estratégia cuja formulação advém das percepções dos sujeitos em seus contextos. Assim, a ação projetual torna-se também uma ação inclusiva, de modo a agregar as pessoas no papel de code-signers da tecnologia.

Um achado importante nessa dinâmica é que o conceito de inclusão se amplia não apenas para o contexto das deficiências e das necessidades educacionais específicas, mas para toda diversidade sociocultural no entorno do projeto tecnológico. A exemplo disso, podemos refletir sobre como seria o projeto de uma tecnologia educacional para crianças: teríamos de incluí-las no processo, considerando sua linguagem, suas visões de mundo, suas maneiras de interagir com os artefatos tecnológicos, gerando acessibilidade comunicacional. O mesmo valeria para pessoas idosas no contexto da inclusão e do combate ao idadismo (Castro, 2017): muitas pessoas de faixa etária avançada são excluídas social e tecnologicamente, pois não há inclusão de suas faixas etárias no processo de concepção dos artefatos, questões que são barreiras não apenas comunicacionais, mas também atitudinais. Esses exemplos corroboram o pressuposto de que a inclusão e a acessibilidade são para todas as pessoas, e que o projeto das tecnologias deve ser concebido para a diversidade desde o início. O design das tecnologias, nesse contexto, deve ser um projeto aberto, disposto a agregar – incluir – ao longo do processo cada nova individualidade e idiosincrasia que se aproxima dos artefatos projetados.

Conclusão

O projeto (design) das tecnologias da informação e comunicação para a Educação sempre foi um desafio, que se intensificou em razão da crise sanitária de 2020. Esse fenômeno levou as instituições e profissionais da Educação e das tecnologias a revisarem práticas, conceitos e valores a serem incorporados em uma realidade que, embora temporária, vem apontando caminhos para o uso das tecnologias na Educação com responsabilidade social. Essa responsabilidade e deontologia no desenvolvimento tecnológico certamente requererão apoios sólidos das políticas de inclusão, bem como da diversidade dos sujeitos que fazem e perfazem os processos educacionais.

A noção de performances individuais no uso das tecnologias dá lugar ao conceito de contribuições individuais e coletivas sobre os próprios artefatos: não é sobre como alguém utiliza ou consegue utilizar, mas sobre como projetam as tecnologias segundo as características de quem vai utilizá-las. Ou seja, trata-se de quem está e quem não está incluído no processo de desenvolvimento tecnológico.

Nesse sentido, O Design Inclusivo foi brevemente apresentado como uma abordagem estratégica oportuna aos profissionais dos campos da Educação e das TIC, no sentido de projetarem tecnologias para além do escopo funcional, observando as nuances das experiências dos usuários e as contribuições dessas experiências para a ideação de artefatos mais inclusivos, acessíveis e continuamente aperfeiçoados. Assim, o Design Inclusivo se insere nos contextos de inclusão na Educação de uma maneira a promover não apenas a acessibilidade digital, mas a superação de barreiras atitudinais nas instituições e na sociedade.

Referências

- Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT. (2020). *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro.
- Barbosa, S. J., & Silva, B. S. (2010). *Interação humano-computador*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brasil (2014). *eMAG - Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico*. Recuperado de <http://emag.governoeletronico.gov.br>.
- Brasil (2015). Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, *Diário Oficial da União*, 07 de julho de 2015, p. 2. Recuperado de <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495>.
- Castro, G. S. (2017). Precisamos discutir sobre o idadismo. *Mais 60: estudos sobre envelhecimento*, São Paulo, v. 28, n. 67, maio, pp. 38–55. Recuperado em 27/03/21, de https://www.sescsp.org.br/online/artigo/11196_PRECISAMOS+DISCUTIR+-SOBRE+O+IDADISMO.
- Cortella, M. S., & Dimenstein, G. (2015). *A Era da curadoria*. Campinas, SP: Papirus 7 Mares.
- Durkheim, E. (2012). *As regras do método sociológico* (Walter Solon, trad.). São Paulo: Edipro.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia* (58a ed.) São Paulo: Paz & Terra.
- Gomes Filho, J. (2006). *Design do objeto: bases conceituais*. São Paulo, Escrituras.

- Grilo, A. (2019). *Experiência do usuário em interfaces digitais*. Natal, RN: SEDIS-UFRN. 191p.
- Grilo, A., Silva, B. S., Pires, A. K., & Andrade, A. F. (2020). Eixos de apoio à acessibilidade digital para a Política de Inclusão da UFRN. *Research, Society and Development*, v. 9, pp. 1-7.
- Grilo, A., Marques, T., Fernandes, L., & Gentile, G. (2017, out.). Ergonomia e Design da Informação em ambientes virtuais de aprendizagem e seus impactos na prática docente do ensino superior: estudos na interface da Turma Virtual do SIGAA. In *Anais do 8º Congresso Internacional de Design da Informação*, Natal-RN, São Paulo: Blucher. pp. 923-938. Recuperado de <https://doi.org/10.5151/cidi2017-087>.
- Grilo, A., Rodrigues, L. A., & Silva, B. S. (2019). Design inclusivo e acessibilidade digital para surdos em páginas web: um estudo qualitativo em universidade pública brasileira. *Design e Tecnologia*, 9(18), pp. 71-83. Recuperado de <https://doi.org/10.23972/det2019iss18pp71-83>.
- IDRC – Inclusive Design Research Centre (2021). *Philosophy*. Recuperado de <https://idrc.ocadu.ca/about/philosophy>.
- Morris, C. (1938). *Foundations of the Theory of Signs*. University of Chicago Press.
- Pross, H. (1971). *Medienforschung*. Darmstadt: Carl Habel.
- Souza, R. A. (2017). *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cengage.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN. (2019). *Resolução nº 026/2019-CONSUNI*, de 11 de dezembro de 2019. Recuperado de https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf.
- W3C (2020). *Accessibility Fundamentals*. Cambridge, MA: W3C Web Accessibility Initiative (WAI). Recuperado de <https://www.w3.org/WAI/fundamentals>.

Notas de fim

- 1, página 44: Por tratarmos de contextos digitais, chamaremos o conjunto de características acessíveis desejáveis nas TIC pelo termo acessibilidade digital.

4

Altas habilidades/superdotação na Educação Superior: desafios frente à garantia do direito à identificação e ao atendimento

Eliane Regina Titon

Laura Ceretta Moreira

Susana Graciela Pérez Barrera

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p53-65

Introdução

A identificação e o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na educação superior é um desafio a ser superado, pois a condição de invisibilidade dessas pessoas, seja no âmbito social, seja no educacional, fica mais acentuada à medida que atinge a adolescência e a vida adulta. Esse processo pode, por vezes, interferir negativamente na construção da sua identidade e no seu pertencimento como pessoa com AH/SD, visto que apresenta características singulares e necessidades específicas que precisam ser reconhecidas e garantidas socialmente. Na vida adulta, a falta de reconhecimento imbuída por preconceitos acerca da superdotação faz com que as próprias pessoas com AH/SD tornem o processo de identificação mais difícil, pois nessa etapa da vida a negação instala-se mais profundamente e o adulto “não valoriza suas capacidades e não cogita em investir em seu próprio desenvolvimento” (Sabatella, 2008, p. 200-201). Deste modo, destacada a importância da questão, propomos neste ensaio teórico, que tem como foco o estudante com altas habilidades/superdotação no ensino superior, analisar

duas importantes questões: a primeira diz respeito à dúvida que paira sobre a existência dessas pessoas, e a segunda, à concepção de altas habilidades/superdotação que baliza a defesa do direito à sua identificação e atendimento.

Mitos e Concepções

Dentre os diversos desafios da educação brasileira, enfatizamos a necessidade de maior atenção aos estudantes com AH/SD. Estudos como os de Alencar (2007, 2012), Moreira e Lima (2012) e Rangni (2019), entre outros, apontam que ainda são tímidas as iniciativas que consideram as necessidades desse público, situação agravada pelos mitos que acompanham a temática, impedindo que se efetivem políticas públicas para a identificação, bem como se concretizem programas de atendimento.

Pérez (2003, p. 46) afirma que “os mitos e crenças que pairam sobre as pessoas com AH/SD são responsáveis pela sua transparência, seja nas políticas públicas e no discurso oficial; na escassez de publicações, especialmente em português, na precariedade ou inexistência de serviços para esta população”. Mais de uma década e meia depois, essa situação não tem mudado muito. Embora tenha havido avanços nas pesquisas, um tímido aumento nas publicações científicas e a inclusão dos estudantes com AH/SD no conteúdo da legislação, não há reflexos significativos no atendimento educacional especializado, que continua sendo pensado, desenhado e ofertado, em sua enorme maioria, aos estudantes com deficiência, para as quais o público em geral entende que se destina. De fato, quando se fala em inclusão escolar/acadêmica, a enorme população de pessoas com AH/SD – estimada entre 7,5 e 10% (Bendelman & Pérez, 2016) – não é considerada público-alvo dela.

Certamente, estes aspectos fundamentam a crença de que os estudantes com AH/SD não existem e, se por acaso existirem, não precisam de atenção educativa, pois são capazes de gerir seu desenvolvimento sem receber apoio da família ou da sociedade. A falta de formação e informação sobre a temática das altas habilidades corroboram com a crença de que são poucos os estudantes com AH/SD; que somente são aqueles chamados “brilhantes”, que tiram nota dez em todas as disciplinas; que seu número é quase inexistente nas classes sociais mais desfavorecidas; que há mais homens do que mulheres com AH/SD; que não podem ter erros... Outra crença popular é a de que somente

são “superdotados” aqueles estudantes que apresentam escores de QI elevado e isso tem causado grandes prejuízos no processo de identificação.

Como afirmam Renzulli e Gaesser (2015), os resultados isolados de testes de habilidades cognitivas ou de rendimento já são aceitos por pouquíssimos teóricos e pesquisadores para mensurar a capacidade de uma produção significativa ao longo da vida. Nesta mesma direção, Sternberg (1997), Gardner (1995), Reis (2001), Sternberg e Grigorenko (2001) e Renzulli (2014, 2016b), entre outros estudiosos, têm concluído que essa prática sempre será questionável. A eles somam-se dois dos primeiros pesquisadores sobre inteligência: Terman *et al.* (1926, p. 131 citado por Renzulli 2014, p. 227) afirmando que “devemos evitar definir a inteligência somente em termos de habilidade para passar nos testes de uma determinada escala de inteligência”, e Thorndike (1921, p. 126) alertando que

[...] imaginar que podemos mensurar algum poder geral na pessoa que está sendo submetida a um teste de inteligência e que este determina sua habilidade em toda a variedade de tarefas intelectuais na sua totalidade é contradizer diretamente tudo o que se conhece sobre a organização do intelecto (citado por Renzulli, 2016b, p. 62).

Outra razão importante é que, se partimos da ideia de multidimensionalidade da inteligência (Sternberg, 1985), ou da multiplicidade de inteligências (Gardner, 1995, 2001), é impossível admitir que um teste de “lápiz e papel” que avalia apenas dois aspectos dela (linguagem e raciocínio lógico-matemático), ou duas inteligências (linguística e lógico-matemática), possa informar a habilidade acima da média em outras inteligências, como a corporal-cinesésica, a musical, a naturalista, a espacial, a intrapessoal ou a interpessoal, ou mesmo a criatividade e o comprometimento com a tarefa, conjuntos de traços indispensáveis para definir Altas Habilidades/Superdotação da maneira como a entendemos, ou seja, fundamentada na Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1986, 2016a).

Nossa prática profissional tem demonstrado que estudantes com AH/SD do tipo produtivo-criativo, por exemplo, que utilizam mais intensamente o pensamento divergente e indutivo, muito frequentemente não conseguem escores que indiquem QI elevado nesse tipo de prova; o mesmo ocorre com estudantes que costumam ficar entediados na escola e que, por isso, quando são

submetidos a testes padronizados, apresentam baixo rendimento nas funções executivas, configurando, dentro de uma visão psicometrísta, a impossibilidade de apresentarem AH/SD.

Por fim, uma terceira razão dos prejuízos que pode limitar a avaliação das AH/SD aos resultados dos testes de inteligência é o custo financeiro que ela representa para qualquer família, a quem geralmente é requerida a apresentação desses resultados, ou para qualquer instituição escolar que os utilize, visto que são de uso exclusivo de psicólogos, que os aplicam em consultórios particulares, ou são contratados em número muito pequeno para atender a toda a população escolar nos sistemas públicos de ensino que contam com esse profissional. Somado a isso, encontramos a falta de formação específica em AH/SD da maioria dos psicólogos e demais profissionais que atuam nas diferentes instâncias dos sistemas educacionais, fato que se reflete claramente nos registros desses estudantes nos censos escolares e sua ausência em inúmeras escolas de diferentes municípios e estados brasileiros.

Quem são, então, esses estudantes?

Os estudantes com AH/SD apresentam algumas características e traços que são bastante particulares e, por vezes, pela falta de conhecimento, têm seu comportamento confundido com sintomas de patologias.

A concepção apresentada por Renzulli (1978, 1986, 2014, 2016), e por nós adotada como diretriz de trabalho, define a superdotação como o agrupamento de três conjuntos de traços que interagem: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Essa definição de superdotação não está atrelada ao conceito de inteligência como fator único, mensurado por testes psicométricos – abordagem “limitada na sua capacidade de explicar a inteligência” (Renzulli, 2014, p. 226).

Estudantes com AH/SD estão presentes em todos os grupos sociais, em todos os níveis de ensino e em todas as faixas etárias, destacam-se por apresentarem características comuns, entre elas a multiplicidade de interesse; a independência e a autonomia de pensamento; o senso de humor refinado; a leitura precoce e voraz; o perfeccionismo; a preferência por relacionar-se com pessoas muito mais velhas ou muito mais novas do que elas; por trabalharem sozinhos, o assincronismo, que pode ser entre os aspectos cognitivos e os

emocionais, entre seu ritmo de aprendizagem e o ritmo imposto pela escola, entre outros (Renzulli, 2016b).

A habilidade acima da média – que pode ser em qualquer uma das inteligências propostas por Gardner (1995, 2011) – é manifestada pela memória muito desenvolvida, pela facilidade de aprendizagem, pela qualidade e profundidade da observação, da complexidade e riqueza do vocabulário, da capacidade de associação de ideias e aplicação a outras situações, entre outros indicadores.

O comprometimento com a tarefa, ou seja, “a energia conduzida a um problema particular (tarefa) ou área específica de desempenho” (Renzulli, 2016b, p. 73) pode ser observado também na habilidade de planejamento e organização das tarefas, no nível de exigência que essas pessoas têm com elas próprias e com os demais, na dedicação e na persistência nessas atividades, entre outros indicadores.

O outro conjunto de traços que permite identificar os estudantes com AH/SD é a criatividade, também nas áreas de habilidade acima da média e que pode ser constatada, por exemplo, pelo interesse por novos desafios, pela originalidade e gosto pela resolução de problemas do seu interesse, pela ousadia em correr riscos quando querem realizar algo, pela intensa curiosidade e desgosto com a rotina.

Alguns estudantes com AH/SD também apresentam perfil de liderança e, por isso, têm um forte poder de convencimento e argumentação. Por suas qualidades como líder são chamados para organizar os grupos e são reconhecidas por seus integrantes, são cooperativos e conseguem perceber de que as pessoas necessitam. Embora possa parecer que eles não necessitam de apoio, são parte de um grupo extremamente vulnerável, que precisa de um ambiente favorável e apoio para o desenvolvimento do seu potencial, que somente é possível com o reconhecimento, aceitação e valorização das demais pessoas e deles próprios.

A invisibilidade dos estudantes com AH/SD é uma condição que afeta diretamente o desenvolvimento do potencial e ocorre em todos os ambientes – na escola, no trabalho e, às vezes, até na família. Eles mesmos, apesar de saberem-se diferentes, se não forem reconhecidos como pessoas com AH/SD, não conseguem dar um lugar a essa identidade. Sofrem *bullying* e, para não deixarem transparecer sua condição de pessoa com AH/SD, tendem a se

ajustar ao ritmo de aprendizagem mais lento de seus colegas, permanecendo quietos, sem movimentar-se, adequando-se ao ambiente tradicional das salas de aula, que não permite a manifestação da inteligência corporal cinestésica, tendem a manter escondidas as suas habilidades musicais ou espaciais, porque não há espaço nem oportunidades para desenvolvê-las, ou são penalizados por sua habilidade interpessoal muito desenvolvida, refletida no seu poder de liderança que, quando não bem canalizada, pode, por vezes, vir a manifestar-se como liderança negativa.

As escassas produções científicas e diretrizes para a atenção aos estudantes com AH/SD também corroboram com sua invisibilidade, principalmente no ensino superior, visto que grande parte das políticas e financiamentos são direcionados aos estudantes com deficiência.

Na formação docente, são praticamente inexistentes disciplinas cujo conteúdo aborde as necessidades dos estudantes com AH/SD, o que compromete não somente a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), mas também a sua identificação no ambiente escolar/acadêmico. Por vezes, essa situação fica relegada aos profissionais de saúde, o que pode ocasionar diagnósticos equivocados, pois é comum não receberem formação inicial e continuada sobre a temática, limitando-se a associar a superdotação a crenças pessoais, aos mitos, ou então somente ao resultado de testes psicométricos.

Por que lhes dar atenção especial?

O contexto de desenvolvimento da educação brasileira não favoreceu efetivamente a prática para atenção aos estudantes com altas habilidades/superdotação; porém, desde 1924, estiveram nomeados em algumas ações pontuais de identificação. A Lei nº 4.024/1961 orientou a educação aos excepcionais, incluindo nesta categoria os estudantes superdotados (Delou, 2012, p. 130). A Lei nº 5.692/1971, no seu artigo 9º, apresentou, com força de lei, em nível nacional, as orientações do tratamento especial a esse alunado. Na sequência, outros documentos, entre eles a Lei nº 9.394/1996 (art. 24, 58 a 60), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução nº 02/2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008), as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (Resolução nº 04/2009), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de

Educação/a 2014-2024) e a Lei nº 13.234/2015 consideraram a necessidade da atenção aos estudantes com AH/SD, orientando os sistemas de ensino quanto à identificação e ao direito do atendimento às suas necessidades.

A criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em 2005, foi a primeira política pública nacional para os estudantes com AH/SD. Os NAAH/S foram implantados com a missão de serem um espaço de formação profissional, acolhimento às famílias e atendimento aos estudantes. Esses núcleos continuam em funcionamento, mas não em todos os estados, e necessitam de maior atenção quanto ao repasse de recursos financeiros, materiais e humanos (equipe técnica). Por outro lado, a maioria dos NAAH/S atende apenas estudantes da rede pública de ensino (nível fundamental 1 e 2), alguns poucos atendem também os estudantes do ensino médio, mas os estudantes matriculados no ensino superior não têm acesso às atividades de enriquecimento ofertadas nesses núcleos.

Destacamos também que a influência dos movimentos nacionais e internacionais voltados para a defesa dos direitos humanos e da educação para todos contribuiu para a elaboração da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que apresentou a educação especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem” (PNEEPEI, 2008, p. 21), fortalecendo de maneira significativa a atenção ao público da educação especial. Segundo Titon (2019, p. 64), “o conteúdo da PNEEPEI adentra os espaços escolares com forte tendência de provocar mudanças, tensionando os sistemas de ensino para a adequação a um modelo de educação: a educação inclusiva”.

Desse modo, unem-se três aspectos fundamentais que justificam a necessidade de atenção aos estudantes com AH/SD: as características do funcionamento cognitivo e emocional, a legislação brasileira e a necessidade de incluí-los em ambientes escolares/acadêmicos que atendam às suas necessidades.

Estudantes com AH/SD na Educação Superior

Embora os estudantes com AH/SD estejam inseridos no público da educação especial, percebemos que as poucas ações e práticas inclusivas destinadas

a eles estão concentradas no ensino fundamental. Como dito anteriormente, eles crescem, tornam-se jovens e adultos e continuam a apresentar necessidades específicas; por isso, é fundamental que as instituições educacionais, num *continuum* de investimentos, em todos os níveis de ensino, estejam aptas e disponíveis a oferecer-lhes desafios que os levem ao aproveitamento máximo do potencial intelectual e criativo.

As pesquisas de Lima (2011), Martelli (2017) e Titon (2019) constataram a necessidade de atenção aos estudantes universitários com AH/SD. Na pesquisa realizada junto aos professores universitários, Lima (2011) observou que entre eles não há um consenso sobre a necessidade de apoio (atividades diferenciadas/enriquecimento) e sobre o pertencimento dos estudantes com AH/SD à educação especial. Martelli (2017, p. 106) afirma que “as AH/SD ainda não são bem identificadas e atendidas no ensino superior”. A pesquisa de Titon (2019) analisou a trajetória educacional dos estudantes universitários com indicadores ou identificados com AH/SD e constatou que, em todos os níveis de ensino, esses estudantes eram percebidos pelos professores como tendo destaque na aprendizagem; porém, o menor índice de reconhecimento estava no ensino superior, situação que soa como alerta para a necessidade de as Instituições de Ensino Superior (IES), além de exercerem sua função de ensino, pesquisa e extensão, passarem a investir na formação de professores, favorecendo assim o processo de inclusão desses estudantes, bem como o aproveitamento do seu potencial nas atividades da universidade.

E como efetivar o atendimento ao jovem/adulto com AH/SD? O enriquecimento curricular e a aceleração são as propostas habitualmente usadas nos programas de atendimento aos estudantes com AH/SD. Na proposta de enriquecimento curricular na universidade, podem ser desenvolvidas atividades intra e extracurriculares.

O enriquecimento intracurricular consiste em atividades realizadas na própria sala, com apoio do professor da disciplina. Nesta proposta, é indicada a realização de mentorias, tutorias, monitorias e o desenvolvimento de projetos de aprofundamento. Os professores universitários são detentores de um grande acervo de informação e conhecimento, portanto, são peças-chave para identificar os interesses dos estudantes e oportunizar práticas e aprendizagens que sejam significativas, desenvolvam o interesse pelo aprofundamento e permitam a eles se apropriarem e compartilharem novos conhecimentos.

A universidade é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, pois conta com uma rica estrutura para a realização de atividades complementares. No enriquecimento extracurricular, o estudante pode desenvolver atividades em ambientes e com recursos além da sala de aula. Poderá valer-se dos acervos (físicos e digitais) da biblioteca, dos laboratórios, bem como participar de núcleos de acessibilidade e pesquisa, programas de extensão e mobilidade acadêmica, entre outros ofertados na instituição. Destacamos que muitas dessas possibilidades estão disponíveis a todos os estudantes; porém, se os professores estiverem atentos às necessidades e condições de aprendizagem dos estudantes com AH/SD, poderão indicá-los intencionalmente para realizarem atividades complementares, orientando-os para alcançarem maior excelência na sua formação acadêmica e, conseqüentemente, resultados que reverberem como contribuição para a comunidade.

Quanto à aceleração de estudos para estudantes com AH/SD, a LDBEN, no seu artigo 59, postula que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...]

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, para os superdotados (Brasil, 1996).

Além disso, o artigo nº 47, § 2º, estabelece que aqueles estudantes que apresentem um “extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Desse modo, os estudantes universitários que tiverem aproveitamento acima do esperado em seus estudos e destaque na sua formação acadêmica podem ter a grade horária do curso abreviada (aceleração), concluindo sua formação em menor tempo. Esse processo deve ter o envolvimento e acompanhamento dos profissionais da universidade (coordenadores e professores), bem como dos profissionais que atuam nos Núcleos de Acessibilidade.

A aceleração ainda não é um processo comum na universidade, mas a IES tem autonomia para gerir mecanismos de avaliação que contemplem os

avanços dos estudantes com AH/SD, bem como para criar possibilidades de aprendizagem na área de interesse do estudante, visto que o artigo 50 da LDBEN orienta que “As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio” (Brasil, 1996).

Para que aconteça a mobilidade entre etapas, cursos e disciplinas, são necessários esforços da comunidade acadêmica. Moreira (2015, p. 45) afirma ser “inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático” e, nesse sentido, a IES necessita assumir o desafio de enfrentar novas mudanças, de rever seus estatutos, regimentos, de inovar suas metodologias, de se reinventar em tempos de pandemia e dedicar maior atenção a projetos que contemplem o potencial dos estudantes com AH/SD.

Considerações finais

Os estudantes com AH/SD vivenciam ao longo da sua trajetória educacional a negligência por parte das políticas e práticas que atendam suas necessidades, que passam pela sua identificação, pela construção da sua identidade, pelo respeito ao seu ritmo de aprendizagem, pelo desenvolvimento real de suas potencialidades e, conseqüentemente pelo reconhecimento dos seus direitos. Esta situação ocorre mesmo que os aportes legais destinados a essa demanda já datem de 50 anos, se tomarmos a Lei nº 5.692/1971 como referência inicial.

Os estudos e as experiências com estudantes que apresentam AH/SD, seja na educação básica ou superior, nos indicam que o princípio da transversalidade educacional se torna mais frágil para essa demanda à medida que são atingidas etapas de ensino mais complexas. Isso significa afirmar que os atendimentos educacionais especializados, como é o caso das salas de recursos para altas habilidades/superdotação ou das salas de recursos multifuncionais, diminuem, sobretudo ao final do ensino fundamental, tornando o ensino médio uma etapa que oferece poucas oportunidades de enriquecimento curricular a esse alunado.

Quando esse estudante ingressa na educação superior, que, em tese, deveria oferecer inúmeras condições de enriquecimento intra e extracurricular, bem como espaços acadêmicos de identificação e de formação, as dificuldades persistem e muitas são as razões. Elencamos aqui a falta de profissionais com formação ou conhecimentos na área das altas habilidades/superdotação; a carência de propostas curriculares, projetos de ensino, pesquisa e extensão que primem por essa temática. Todavia, esta cultura excludente, que perpassa a educação, poderá ser ressignificada, principalmente quando esse estudante sair da invisibilidade, for acolhido em suas demandas no momento em que a universidade instituir espaços que contemplem estudos e formas de enriquecimento intra e extracurricular que atendam suas especificidades.

Em tempos de pandemia, somos chamados a repensar métodos, conceitos e, principalmente, expandir nosso olhar às diferenças na educação; sem dúvida, esse momento é propício também para a quebra de mitos e para considerar que os estudantes com AH/SD fazem parte de nosso cotidiano e necessitam de políticas e práticas que atendam suas particularidades.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In D. S. Fleith (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (pp. 15-23). (V. 1: Orientação a Professores). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Alencar, E. M. L. S. (2012). O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In L. C. Moreira, & T. Stoltz (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 85-94). Curitiba: Juruá.
- Bendelman, K., & Pérez, S. G. P. B. (2016). *Altas habilidades/Superdotación: ¿Qué, quién, como?* Montevideo, Uruguai: Isadora.
- Brasil. (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27.12.1961.
- Brasil. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12.08.1971.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23.12.1996.

- Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10.01.2001, p. 1.
- Brasil. (2001). Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12.11.2001.
- Brasil. (2011). 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, DF, 18.11.2011, p. 12.
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26.06.2014, p. 1.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30.12.2015.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI*. Brasília: MEC/SEESP.
- Delou, C. M. C. (2012). O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In L.C. Moreira, & T. Stoltz (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 129-142). Curitiba: Juruá.
- Gardner, H. (1995). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Lima, D. M. M. P. (2011). *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação*. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Martelli, A. C. C. P. (2017). *Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade* (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Moreira, L. C. (2015). In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 25, 37-48.
- Moreira, L. C., & Lima, D. M. M. P. (2012). Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In L. C. Moreira, & T. Stoltz (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 143-153). Curitiba: Juruá.

- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades/superdotação: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, 45-59.
- Rangni, R. A. (2019). *Altas Habilidades: sugestões para organizadores e pesquisadores*. São Carlos: UFSCAR.
- Reis, S. (2001). Reflections on the education of gifted and talented students in the twentieth century. Milestones in the development of talent and gifts in young people. *Australasian Journal of Gifted Education*, 10, 15-22.
- Renzulli, J. S. & Gaesser, A. (2015). *A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness*. s.p. Recuperado de https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/high_achieving_creative-productive_giftedness/.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-ring conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. En J. Renzulli, & S. Reis. *The Triad Reader* (pp. 2-19). Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 219-264). Campinas, SP: Papyrus.
- Renzulli, J. S. (2016a). *Short: Three-rings definition.docx*. Documento enviado por correio electrónico el 03 de mayo de 2016a.
- Renzulli, J. S. (2016b). *Reflections on Gifted Education: Critical Works by Joseph Renzulli and Colleagues*. (S. M. Reis, Ed.). Waco, Texas, USA: Prufrock Press.
- Sabatella, M. L. P. (2008). *Talento e superdotação: problema ou solução?* (2ª. ed.). Curitiba: IBPEX.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Bundy, D.A. (2001). The Predictive Value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva* (4ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Thorndike, E. L. (1921). Intelligence and Its measurement: a symposium (1921). *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 123-147.
- Titon, E. R. (2019). *Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

5

Audiodescrição na escola: orientações para professores em tempo de pandemia

Lívia Maria Villela de Mello Motta

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p66-85

Audiodescrição: entendendo o conceito

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional, que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. É também considerada um tipo de tradução intersemiótica que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros.

O uso do recurso tem sido cada vez mais frequente em espetáculos (peças de teatro, musicais, espetáculos de dança, espetáculos de circo, shows, *stand ups*, óperas, concertos, shows e outros), programas de televisão, exposições em museus, produtos audiovisuais, livros, publicações *online*, eventos sociais, principalmente nos grandes centros, sendo responsável por um movimento de inclusão cultural. Pessoas cegas e com baixa visão também podem ser consumidoras de cultura, desde que sejam respeitadas em seus direitos de acessibilidade comunicacional. Quem assiste a um espetáculo, evento, produto ou programa de TV com audiodescrição percebe como é bom ter acesso às

informações que as pessoas que enxergam têm, sente-se respeitado e incluído. Passa a reivindicar o recurso em outros produtos, programas, eventos ou espetáculos e a compor um novo público consumidor de cultura que tem acesso à arte, à informação e à cultura por meio das palavras.

Na escola, lugar no qual se utilizam, fartamente, recursos imagéticos, a audiodescrição pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica que ajuda na remoção das barreiras comunicacionais. Sem dúvida, uma oportunidade para abrir mais caminhos para leitura de mundo, considerando que leitor não é apenas aquele que lê livros, mas também aquele que lê imagens. O ato de ler, segundo Santaella (2012), não se limita à decifração de letras, expande-se também para todos os tipos de imagem, diagramação de texto, tipos gráficos, tamanho de letras e páginas. No contexto escolar, filmes, cartazes, eventos, os livros didáticos repletos de fotografias, charges, desenhos, gráficos, tabelas, mapas, tirinhas e histórias em quadrinhos, fazem sistematicamente parte da rotina pedagógica. Tanto as imagens estáticas como as dinâmicas são utilizadas não somente para ilustrar, chamar a atenção e tornar as aulas mais atraentes, mas também para complementar o entendimento do texto, do tema em estudo e torná-los mais facilmente compreendidos ou assimilados. Todas têm significado, daí a necessidade de fazer a leitura e traduzi-las em palavras, considerando principalmente a diversidade de alunos em sala de aula e as possíveis barreiras comunicacionais.

O conhecimento sobre audiodescrição pode sim contribuir para transformar a escola em um lugar cada vez mais possível para a diversidade, um lugar mais justo e inclusivo, que forme cidadãos do mundo e para o mundo. É, portanto, necessário conhecer e aplicar na escola os recursos que já vêm sendo usados em outros contextos para a remoção de barreiras comunicacionais. Isso não quer dizer que será obrigatória a presença de um audiodescritor na escola, como acontece com os intérpretes de língua de sinais. O argumento que defendo é que o conhecimento sobre o recurso e sobre seus benefícios, aplicabilidade e técnicas permitirá que possa ser utilizado como ferramenta, o que sem dúvida poderá contribuir para o enriquecimento do agir pedagógico e para a abertura de mais oportunidades de aprendizagem para os alunos cegos e com baixa visão, além de alunos com deficiência intelectual, alunos com dislexia, com déficit de atenção, autistas e, mesmo, alunos sem deficiência.

Neste momento tão delicado que estamos vivendo no meio de uma pandemia que esvaziou as escolas, tirou os alunos e professores das salas de

aula para levá-los para frente das telas de computadores e celulares, alguns estão dando aulas pelo rádio ou pela televisão, cada um procurando formas e maneiras de chegar até os alunos, de continuar o processo de ensino-aprendizagem. A nossa forma de dar aulas foi alterada. Nas videoaulas, o quadro negro se transforma em um arquivo *power point* cujos objetivos são apresentar o conteúdo e torná-lo melhor compreendido pelos alunos. Esses arquivos são compostos por texto e imagens. E como esse material chega até nossos alunos? Chamar a atenção não somente para o texto mas também para as imagens é essencial para a compreensão daquilo que está sendo ensinado e apresentado.

Quando vocês professores elaboram este material, quando escolhem as imagens para compor o arquivo, certamente não fazem aleatoriamente. Quais são os objetivos dos professores ao inserir imagens, ao ilustrar suas aulas com os mais variados tipos de imagens? Por que escolhem esta ou aquela imagem? Qual é a relação que se estabelece entre imagem e texto?

A relação entre imagem e texto

As imagens não são apenas decorativas, elas ilustram, provocam reflexões e emoções, estimulam, motivam, promovem a curiosidade e completam o entendimento do texto. Pesquisas já realizadas sobre imagens em livros de Geografia (Tonini, 2003), Ciências (Martins, Gouvêa & Piccinini, 2005), Língua Portuguesa (Belmiro, 2000), Física (Gouvêa & Oliveira, 2010) e Língua Inglesa (Oliveira & Mota, 2005) indicam que além da construção do sentido, da percepção da intencionalidade do autor e materialidade do texto, as imagens nos livros didáticos facilitam a compreensão e a recuperação do conteúdo lido na memória por todos os alunos. Elas antecipam os sentidos que serão construídos pela leitura e podem até revelar aspectos que não serão explicitados pelo texto.

Segundo Santaella (2012), a relação entre a imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente sem o texto, fato que levou alguns semioticistas a questionarem a autonomia semiótica da imagem. A concepção defendida é que a mensagem imagética depende do contexto imagético e da linguagem verbal, portanto imagem e texto têm uma relação intrínseca e esta relação,

segundo Santaella, poderá ser de: redundância, informatividade, complementaridade ou mesmo discrepância.

A esse respeito, Barthes (2009 como citado em Santaella, 2012) indaga: “Será que a imagem é simplesmente uma duplicata de certas informações que um texto contém, e portanto, um fenômeno de redundância, ou será que o texto acrescenta novas informações à imagem?”

As noções abaixo sobre as possíveis relações entre imagem e texto será fundamental para a audiodescrição de imagens, principalmente em livros didáticos e arquivos *power point* de apresentação de conteúdos didáticos:

Redundância: a imagem é simplesmente uma repetição das informações contidas no texto, não contribuindo para ampliar a compreensão e sendo, portanto, inferior ao texto. Mesmo quando são redundantes, as imagens podem levar a uma melhor capacidade de memorização dos assuntos contidos no texto. Elas motivam e tornam o conteúdo didático mais palatável.

Informatividade: a imagem acrescenta informações que não estão presentes no texto e que podem ser superiores ao texto. Em um livro de História do Brasil, por exemplo, as fotos fornecem informações sobre detalhes arquitetônicos das construções, vestuário dos transeuntes, pavimentação das ruas e meios de transporte. Tudo isso pode despertar o interesse dos alunos para buscar mais informações no próprio texto.

Complementaridade: a imagem é tão importante quanto o texto, utilizando neste caso os diferentes modos de expressão de ambas as linguagens, as duas fontes de informação para a compreensão de uma mensagem. O texto pode apresentar lacunas que são preenchidas pela imagem e vice-versa, de forma que o conceito de complementaridade pode ser confundido com informatividade.

Discrepância ou contradição: a imagem parece contradizer o texto. A interpretação de ambos, imagem e texto, gera um novo significado, levando o leitor a refletir sobre sentidos até mesmo surpreendentes. Isso pode ser observado em propagandas, piadas visuais e caricaturas. As legendas podem ajudar na compreensão das imagens discrepantes.

A leitura das imagens pelos alunos que enxergam e pelos alunos com deficiência visual, usando a audiodescrição como instrumento de mediação, muito poderá acrescentar ao processo de aprendizagem de ambos. Os olhos do outro, no caso, de colegas e professores, serão os instrumentos de mediação

que permitirão que o conteúdo imagético chegue até os alunos cegos e com baixa visão, com ou sem memória visual. Considerando o grupo heterogêneo a que se destinam, as descrições podem conter mais ou menos detalhes, dependendo das instruções contidas nas atividades didáticas e da relação entre imagem e texto. O texto descritivo, ou seja, a tradução de imagens em palavras, deverá ser objetiva e clara, de forma a ajudar os alunos a resolver a atividade didática, sem fornecer opiniões pessoais ou a interpretação do professor sobre a imagem em foco.

O uso de arquivos *power point* em aulas à distância

O uso de arquivos *Power Point* em aulas, apresentações e palestras, como um apoio visual e organizador da fala, tem se ampliado ultimamente devido ao avanço da tecnologia e da valorização dos recursos multimídia e imagéticos. Neste momento em que os professores e alunos estão afastados da sala de aula e interagindo com os alunos por meio de telas, fica mais evidente ainda o uso deste recurso didático. Isso reforça a necessidade de refletirmos em como tornar as apresentações acessíveis para diferentes públicos e, mais especificamente, para os alunos com deficiência visual que ficam excluídos do universo das imagens pela falta da visão.

As imagens estáticas como fotos, desenhos, pinturas, *cartuns*, tirinhas, gráficos, mapas e outras; e as imagens dinâmicas como: vídeos e animações são utilizadas não somente para ilustrar, chamar a atenção e tornar as apresentações mais atraentes, mas também para enfatizar aquilo que os professores estão apresentando, complementar o entendimento e torná-lo mais facilmente compreendido ou assimilado. Todos esses recursos visuais têm o seu significado e não são escolhidos aleatoriamente: daí a necessidade de traduzi-los de um meio para outro, transformando as imagens em palavras.

À medida que os professores forem apresentando os *slides*, deverão ler o texto em destaque ou referir-se a ele e descrever as imagens que ilustram cada *slide*. As sugestões de frases apresentadas abaixo objetivam agilizar o planejamento da descrição dos recursos imagéticos:

- A imagem que ilustra esse slide é de.....,
- O slide é ilustrado por ...
- O gráfico mostra.....,

- No slide, o gráfico mostra os resultados de....

As informações sobre as imagens escolhidas serão importantes para as pessoas com deficiência visual e para as pessoas que enxergam, para que todos tenham acesso às informações visuais da apresentação por meio da audiodescrição. Isto faz parte de uma postura cidadã e inclusiva. A audiodescrição, certamente, poderá ser um instrumento de mediação e muito poderá colaborar para que os alunos façam inferências, deduções, e cheguem a conclusões, possibilitando uma participação mais completa nas múltiplas atividades escolares.

Darei, em seguida, algumas orientações para audiodescrição de imagens. Que estas orientações possam colaborar para que vocês professores traduzam as imagens para seus alunos, não somente para os alunos com deficiência visual, mas para todos os alunos. Fazer a descrição das imagens que ilustram suas aulas vai torná-las mais interessantes, contextualizadas e motivadoras. Transferir esta tarefa para outra pessoa será muito mais complexo e pode interferir no ritmo da aula. Você professor sabe porque escolheu esta ou aquela imagem e saberá fazer a contextualização da imagem e texto, a relação entre a imagem e texto. Vamos começar pelas fotografias.

Audiodescrição de fotografias e outros tipos de imagens

A imagem é uma representação de um objeto, pessoa, cena ou situação, de algo que não está presente. É o registro do hoje, a materialização do presente para que seja lembrado e se eternize no futuro. Classificam-se em imagens estáticas: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, gráficos, esquemas, mapas, infográficos e outros; imagens dinâmicas: imagens cinematográficas e televisivas; e imagens animadas: imagens digitais com movimento.

Ler imagens tornou-se, pois, imperativo no mundo contemporâneo. Ler imagens para entender melhor as inúmeras mensagens, tanto explícitas como implícitas, para conhecer e entender seus significados; ler imagens para compreender melhor o significado do próprio texto que é ilustrado; ler imagens para ser os olhos daquele que não enxerga e poder, dessa forma, fazer chegar até ele os elementos imagéticos transformados em palavras. O ver mediado pelas palavras, pelo olhar do outro.

O fotógrafo já foi associado à figura do caçador por muitos estudiosos da fotografia. De fato, essa é uma

das principais capacidades que caracterizam o fotógrafo, aquele que lança ao mundo um olhar discriminatório, buscando flagrar e capturar um instante que, no correr da vida, esteja carregado de algum sentido. Atrás do visor de uma câmera, está um sujeito que maneja essa prótese óptica mais com os olhos do que com as mãos. Por isso mesmo o ato de fotografar cria uma coreografia própria e se faz acompanhar de certa solenidade: as paradas, as hesitações, os movimentos de escolha, as tomadas de decisão. Seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento, de ângulos constitui o âmago do ato fotográfico (Santaella, 2012).

Uma fotografia retrata a realidade visível e o enquadramento da foto a recorta e fragmenta, segundo Santaella. Além disso, o objeto ou situação fotografada pode ser captado de vários pontos de vista: na diagonal, de perfil, de cima para baixo, de baixo para cima, pela lateral, de frente. Tanto o enquadramento como o ponto de vista assumido pelo fotógrafo são aspectos importantes para a leitura da fotografia. Para fazer a leitura de uma fotografia, temos que prestar atenção a alguns aspectos tais como:

- o objeto fotografado (o que/quem);
- de onde foi fotografado (de onde, a que distância, de que ângulo);
- como foi feito o enquadramento da câmera (como recortou o objeto, a pessoa ou a cena);
- o espaço e o tempo a que se refere (onde e quando);
- composição: iluminação e os planos (primeiro plano, plano de fundo).

Esta leitura minuciosa da foto e o desmantelamento dos elementos imagéticos permitirão que o professor conheça as especificidades da imagem. Com os elementos imagéticos desmembrados, alguma pesquisa realizada sobre algum pormenor, ele pode, então, fazer a interpretação da imagem, conhecendo-a nas suas minúcias. Em seguida, passa para a tradução visual, na qual procura ser objetivo sem dar a sua interpretação, mas sim usando o conhecimento que adquiriu sobre a imagem, que o ajudará a fazer as escolhas lexicais mais adequadas.

O conhecimento sobre enquadramento e posicionamento de câmera, assim como de planos, sobre a terminologia mais técnica ligada à fotografia e ao cinema é desejável para os profissionais que trabalham com audiodescrição e poderá também colaborar com professores e alunos na leitura mais crítica de imagens estáticas e dinâmicas. O quadro abaixo com os enquadramentos de câmera mais comuns objetiva, pois, expandir o conhecimento e incentivar, vocês audiodescritores e futuros audiodescritores, a desenvolver o senso de observação com subsídios técnicos.

Quadro 1 – Enquadramento de câmeras mais comuns

ENQUADRAMENTO DE CÂMERA	
Plano	O que é
1. Grande plano geral ou vista aérea	Mostra o cenário todo e é feito de um plano mais elevado, como em imagens aéreas.
2. Plano geral	Mostra os personagens e o ambiente no qual estão inseridos.
3. Plano americano	Mostra o personagem dos joelhos ou coxas para cima.
4. Plano médio	Mostra o personagem da cintura para cima.
5. Primeiro plano	Mostra o personagem do peito para cima.
6. Primeiríssimo plano ou <i>close-up</i>	Mostra o rosto do personagem em destaque.
7. Plano detalhe	Mostra uma parte do corpo de um personagem ou parte de um objeto.

Audiodescrição de fotografias de pessoas

A audiodescrição de fotografias de pessoas deverá observar a seguinte ordem:

Gênero e faixa etária: homem, mulher, jovem, criança, garoto, garota, menino, menina, senhor, senhora, homem idoso, mulher idosa, homem de meia idade, mulher de meia idade.

Cor de pele: branco, negro, oriental, indígena.

Estatura: alto, baixo, estatura mediana.

Peso: corpulento, gordo, esquelético, magro, musculoso, corpo atlético.

Olhos: cores (azuis, pretos, castanhos, verdes, cor de mel); formato (amendoados, grandes, puxados, pequenos).

Cabelos: cores (pretos, castanhos, louros, ruivos, brancos, grisalhos); comprimento (longos, curtos, curtíssimos, na altura dos ombros) tipo/textura (encaracolados, lisos, anelados, ondulados, cacheados, espetados, armados, fartos, ralos).

Boca: lábios finos, lábios grossos.

Sobrancelhas: espessas, finas, grossas, arqueadas.

Nariz: afilado, arrebicado, grande, largo, adunco.

Trajes: vestido, saia, calça, blazer, terno, bermuda, shorts, colete, camiseta, jeans, vestido longo, capa, casaco, sobretudo, camisa de manga longa, cueca, calção de banho. Atenção para os trajes de época.

- Não será necessário mencionar todas as características físicas, somente as mais marcantes.
- Iniciar a audiodescrição da seguinte maneira: fotografia colorida/em preto e branco, em primeiro plano (do peito para cima), em plano médio (da cintura para cima), em close, de... (mencionar o nome do personagem ou da pessoa). Ou: A fotografia em preto e branco mostra/retrata...
- Mencionar o enquadramento de câmera: primeiro plano (do peito para cima), plano médio (do peito para cima) e *close*.
- Se não quiser mencionar o nome técnico, pode optar pela definição do plano.
- Os trajes devem vir depois das características físicas.
- Localizar onde a pessoa está e caracterizar o lugar, quando isso for possível.



Audiodescrição: fotografia, em preto e branco, em primeiro plano (do peito para cima) e em formato redondo, de Euclides da Cunha, um homem branco, com cabelos curtos e escuros, penteados para trás, olhos pequenos e fundos, bigodes espessos, com expressão séria. Ele usa paletó escuro sobre colete, camisa branca e gravata.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Euclides_da_Cunha#/media/Ficheiro:Euclides_da_Cunha.jpg



Audiodescrição: fotografia colorida, em plano médio (da cintura para cima), de Marcello Antony, um homem branco, de pele clara, com porte atlético, olhos verdes e cabelos castanhos ligeiramente anelados, esboçando um largo sorriso. Ele veste camiseta cinza de mangas longas e está com os braços cruzados.

Fonte: <https://www.otvfoco.com.br/marcello-antony-interpreta-jesus-em-novela-portuguesa-valor-da-vida/>



Audiodescrição: fotografia em preto e branco, em primeiro plano (do peito para cima) de José de Alencar, um homem branco, de cabelos pretos penteados para trás, testa larga, barba espessa e longa um pouco grisalha, nariz afilado, com óculos de aros de metal pequenos e ovais. Ele veste casaca preta sobre camisa branca de gola alta e gravata fina de laço.

Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/biografia-e-obras-de-jose-de-alencar/>

Audiodescrição de fotografias de paisagens

Nas paisagens naturais, quando inseridas em livros de Geografia, por exemplo, especial atenção deverá ser dada ao relevo, tipos de solo, vegetação e outros elementos presentes no texto do livro didático, de acordo com os temas a serem tratados.

Nas paisagens urbanas, faz-se necessário mencionar os tipos de arquitetura, as construções, pavimentação das ruas, o vestuário dos transeuntes, os carros, bondes e ônibus, pois são detalhes que marcam as épocas históricas, hábitos culturais e regionais.

Quando houver pessoas na paisagem, o texto deve ser organizado a partir do sujeito da ação, o que facilita o encadeamento de todos os elementos imagéticos.

Pode-se incluir o plano de enquadramento de câmera: vista aérea, em primeiro plano. Para livros do ensino fundamental, recomendamos utilizar os planos mais básicos, como vista aérea, primeiro plano e close.



Fonte: www.gettyimages.com

Audiodescrição: Fotografia colorida de um alpinista com bermuda azul, camiseta laranja e luvas brancas, cordas e equipamentos na cintura, escalando uma montanha rochosa e escarpada, cercada por outras montanhas, em dia claro.

- um alpinista (QUEM)
- com bermuda azul, camiseta laranja e luvas brancas, cordas e equipamentos na cintura, (QUALIFICAÇÃO DO PERSONAGEM: COMO)
- escalando (AÇÃO) (pode ser qualificada com advérbios)
- uma montanha (O QUE) rochosa e escarpada, cercada por outras montanhas (QUALIFICAÇÃO DA MONTANHA)

- em dia claro. (QUANDO)

A audiodescrição é a tradução de imagens em palavras, é a construção de um retrato verbal de: pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões a respeito. Enquanto uma narração faz progredir uma história, a descrição consiste em interrompê-la, detendo-se em um personagem, um objeto, um lugar etc. A audiodescrição mistura narração com descrição.

nomear / identificar – o que, quem
localizar / situar – onde
qualificar – como (adjetivos)
ação – faz o que, como (advérbios)
tempo – quando
enquadramento de câmera – de onde

Orientações para audiodescrição de fotografias e outros tipos de imagens

- Identificar o tipo de imagem (fotografia, desenho, charge, tirinha, história em quadrinhos, aquarela, óleo sobre tela).
- Dar uma ideia geral do que está representado na imagem para depois passar para os detalhes.
- Organizar os elementos descritivos em um todo significativo.
- Cores e outros detalhes deverão ser mencionados.
- Os orientadores de uma descrição são: o que/quem, como, onde, quando.
- Mencionar (quando possível) o enquadramento de câmera em fotos. Se não quiser usar o nome técnico, como, por exemplo: plano médio, explique o enquadramento: da cintura para cima.
- Quando houver pessoas na paisagem, o texto deve ser organizado a partir do sujeito da ação, o que facilita o encadeamento dos elementos imagéticos.
- Sumarizar e evitar o excesso de informações desnecessárias.

- Usar artigos indefinidos quando é a primeira vez que aparece determinado elemento ou pessoa.
- Usar artigos definidos quando já forem conhecidos.
- Usar o tempo verbal sempre no presente.
- Mencionar as imagens de fundo e outros recursos gráficos utilizados que completam o significado e traduzem a intenção do autor.
- Na audiodescrição de paisagens, é importante diferenciar paisagens urbanas das rurais e marítimas; mencionando os elementos característicos de cada uma delas.
- Nas paisagens urbanas, o foco será para a arquitetura, as construções, pavimentação das ruas, o vestuário dos transeuntes, os carros, bondes e ônibus, pois são detalhes que marcam as épocas históricas, hábitos culturais e regionais.
- Em fotografias de pessoas, mencionar quantas e quem são as pessoas fotografadas. Se possível, descrever características físicas e vestimentas, desde que o texto não fique muito longo.
- Iniciar a audiodescrição da seguinte maneira: fotografia colorida/em preto e branco, em primeiro plano (do peito para cima), em plano médio (da cintura para cima), em close, de... (mencionar o nome do personagem ou da pessoa). Se não quiser mencionar o nome técnico, pode optar pela definição do enquadramento. Os trajés devem vir depois das características físicas. Localizar onde a pessoa está e caracterizar o lugar, quando isso for possível (Motta, 2016).

Audiodescrição de obras de arte

A audiodescrição de obras de arte faz com as pessoas com deficiência visual possam ter acesso ao conteúdo imagético, fazer um passeio histórico; conhecer lugares, pessoas, voltar no tempo ou projetar-se nele. O poder da arte é exatamente esse, o de surpreender, emocionar, perturbar, fazer pensar. As pessoas que enxergam também podem aprender a olhar, aprofundar-se na apreciação estética por meio da audiodescrição.

Para fazer a audiodescrição de obras de arte, o conhecimento sobre as técnicas de pintura, desenho e gravura é relevante, e a terminologia utilizada

no texto ou legenda para nomear a obra deverá ser respeitada. Uma pesquisa inicial para se conhecer os materiais utilizados, dimensões, época e significados é essencial para que a audiodescrição seja fidedigna e que realmente traduza a obra.



Audiodescrição: o óleo sobre tela, de Tarsila do Amaral, medindo 73 x 60,5 cm, intitulado *AUTORRETRATO (MANTEAU ROUGE)*, de 1923, com fundo azulado, mostra Tarsila, da cintura para cima, usando um mantô vermelho. Tarsila é uma mulher de pele clara, cabelos pretos presos, olhos e sobrancelhas delineados, a boca bem desenhada, pintada com batom vermelho, o pescoço esguio e o colo a mostra. Ela está com a mão direita dobrada na altura do peito. As unhas estão esmaltadas de vermelho. O mantô vermelho tem uma grande gola redonda levantada, com algumas flores bordadas em tom mais claro.

Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1552/auto-retrato>



Audiodescrição: O óleo sobre tela, de Cândido Portinari, de 1939, intitulado *O LAVRADOR DE CAFÉ*, retrata um trabalhador rural paulista, um homem negro e forte, com mãos e pés grandes, em uma pausa do trabalho na lavoura, apoiado em uma enxada. Ele tem os cabelos pretos e encaracolados, repartidos de lado, usa blusa rosada colada ao corpo, calça branca na altura da canela. Ele está em pé sobre terra escura, olhando para esquerda, com a fisionomia séria. Atrás dele, terra avermelhada e uma extensa plantação de café. Uma locomotiva passa pelas terras cultivadas soltando fumaça.

Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/o-lavrador-de-caffe>

Orientações para audiodescrição de obras de arte

- Iniciar a audiodescrição fornecendo os dados técnicos da obra como o tipo de pintura, o nome do artista, o título da obra, a data, as dimensões.
- Usar: a tela, a obra, a pintura, a aquarela, o óleo sobre tela... retrata/mostra/revela/apresenta.
- Dar uma ideia geral do que é a obra de arte, antes de entrar nos detalhes. Isso é importante para que a pessoa com deficiência visual comece a construir com maior clareza a imagem mental.
- Atenção para os itens de vestuário, transporte, arquitetura que deverão acompanhar a época. Para isso, será necessário fazer uma pesquisa. Cuidado com as escolhas lexicais, que deverão acompanhar e ser adequadas à delicadeza, exuberância ou dramaticidade da obra.
- Pesquisar o que o autor procurou retratar, o tema em que se inspirou, outras informações e críticas sobre a obra. Desta forma, em obras abstratas, o audiodescritor poderá se remeter a formas e semelhanças, usando para isso os verbos: parecer, assemelhar, remeter, por exemplo, com base nas informações coletadas na pesquisa.

Audiodescrição de charges

Charge é uma palavra de origem francesa, que significa carga, ou seja, exagera traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco. É um estilo de ilustração que objetiva satirizar, criticar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual, principalmente fatos políticos, com um ou mais personagens envolvidos. O desconhecimento do contexto social e político pode, por isso, dificultar a compreensão da charge.

Tornar as charges e cartuns acessíveis às pessoas com deficiência visual traduzindo-os em palavras é algo que precisa ser feito com urgência pela mídia, pois todos têm direito de conhecer o conteúdo imagético e não somente as pessoas que enxergam. Hoje, com as versões digitais dos jornais, as pessoas com deficiência visual usuárias de leitores de tela, que transformam texto em áudio, podem ter acesso a todo o conteúdo do jornal no computador, com independência e autonomia. Um formidável avanço, uma ferramenta poderosa de inclusão! Na escola, isso é ainda mais importante,

considerando que charges e cartuns têm sido cada vez mais utilizados em atividades didáticas, provas e exames. Aprender a ler cuidadosamente uma charge ou cartum, prestando atenção a todos os elementos imagéticos, será uma atividade importante para todos os alunos e, certamente, contribuirá para ampliar seu entendimento e visão crítica. Para um aluno com deficiência visual, é a condição essencial para poder participar ou não da atividade proposta.



Fonte: Diário do Centro do Mundo. <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/charge-o-novo-medo-do-brasileiro-encontrar-queiroz-sentado-no-sofa-por-duke/>

Audiodescrição: A charge de Duke, publicada no Diário do Centro do Mundo, no dia 23/06/2020, mostra um homem e uma mulher parados do lado de fora de uma casa, de parede branca. Os dois seguram sacolas de compras amarelas e se encaram. Ambos são brancos, de olhos esbugalhados, nariz grande, dentes proeminentes e pernas finas. Ela tem cabelos pretos compridos e usa um vestido rosa. Ele tem cabelos espetados e está de camiseta azul e calça cinza. Os dois estão com máscara no pescoço. Com a chave na fechadura, ele vira-se para a mulher e diz: - Medo de abrir a porta e encontrar o Queiroz sentado no sofá. Agora tá assim: do nada, ele aparece nas casas das pessoas!

Orientações para audiodescrição de charges

- Para iniciar a audiodescrição, usar: a charge mostra, a charge apresenta...

- É possível também incluir na audiodescrição o nome do autor, a data e o veículo de publicação. Especialmente quando retirado de seu suporte original, como ocorre em livros didáticos.
- Transformar todos os detalhes visuais em texto para que a pessoa com deficiência visual construa sua interpretação.
- A descrição deve ser objetiva sem expressar a opinião de quem descreve e sem dar uma interpretação do fato.
- A fala dos personagens deverá ser anunciada e pode vir ligada a uma ação: Com a chave na fechadura, ele vira-se para a mulher e diz: Medo de abrir a porta e encontrar o Queiroz...
- Outros elementos gráficos como pontos de interrogação, exclamação, gotas de suor, raios, formatos diferentes de balões onde estão as falas, devem ser descritos, pois também expressam significado.
- Nas *charges* separadas por quadros, fazer uma pequena introdução mencionando o número de quadros, os personagens, roupas, cenário, para depois descrever cada quadro com as respectivas falas.

Audiodescrição de tirinhas

As tirinhas são narrativas visuais com poucos quadros, que, devido à predominância do humor, podem ser consideradas como piadas visuais. É uma forma de arte, que conjuga texto e imagens com o objetivo de narrar histórias dos mais variados gêneros e estilos. Além de cômica, pode ser de aventura, ficção e outros. Faz-se necessário diferenciar as tiras cômicas ou tirinhas das histórias em quadrinhos – HQs. Embora pertençam ao mesmo gênero de texto, as tirinhas são mais curtas com personagens que podem ser fixos ou não, geralmente publicadas em jornais, *websites* e revistas de grande circulação. O desfecho é quase sempre inesperado.

Para traduzir tanto as tirinhas como as histórias em quadrinhos, é necessário observar os códigos visuais que incluem: pontuação, traçado dos balões de fala, letras maiúsculas ou minúsculas, repetição de letras, espaços, desenhos. Também a caracterização física dos personagens precisa ser observada atentamente, pois muitos são representações estereotipadas.

Turma da Mônica Mauricio de Sousa



Fonte: Mauricio de Sousa Produções. <http://gustavoinfol.blogspot.com/2013/09/quadrinhos-do-chico-bento-proibido.html>

Audiodescrição: A tirinha colorida com três quadros da Turma da Mônica apresenta os personagens: Chico Bento, Nhô Lau e Zé Lelé na frente de uma goiabeira. Chico Bento é um menino com cabelos e olhos pretos, dentuço, com chapéu de palha, camiseta amarela e calça curta xadrez de azul e preto, pés descalços. Nhô Lau é um homem forte, de bigodes e cabelos pretos, com chapéu de palha, calça preta, blusa xadrez de vermelho e preto e botinas marrons. Zé Lelé é um menino de cabelos crespos loiros, olhos azuis. Usa camiseta rosa, calça com suspensório listrada de azul e branco, e está de pés descalços.

Q1: É dia de céu azul. Chico Bento para de frente a uma goiabeira carregada de frutas. Com uma mão na cintura e outra no queixo, ele lê uma placa no caule da árvore que diz: Proibido subir na goiabeira.

Q2: Chico Bento, pensativo com o dedo na boca, a mão na cintura, olha à sua volta.

Q3: Nhô Lau está com as duas mãos na cintura, sobrelhas franzidas, cara fechada, pisca um olho com desaprovação para Chico Bento que está nos ombros do Zé Lelé comendo uma goiaba. Chico Bento exclama: Mas eu não subi na goiabeira, subi no Zé Lelé!

Orientações para audiodescrição de tirinhas

- Para iniciar a audiodescrição, usar: a tirinha mostra/apresenta/conta/acontece, se passa.

- Quando houver título, este deverá ser citado logo no início da descrição, pois é a primeira informação a que temos acesso.
- Mencionar local de publicação. Especialmente quando retirado de seu suporte original, como ocorre em livros didáticos.
- Mencionar quem são e quantos são os personagens, caracterizá-los, falar sobre o cenário e o tempo (dia, noite, inverno, verão), para depois fazer a descrição de cada quadrinho.
- Quando os personagens mudam a roupa no decorrer da história, isso deverá ser mencionado no próprio quadrinho. Falar também sobre como aparecem as falas, se dentro ou fora de balõeszinho. Se o desenho do balãozinho apontar para algum significado, como pensamento (bolinhas) ao invés de fala, isso deverá ser apontado na descrição do quadro onde aparece.
- Descrever quadro a quadro, marcando-os com a letra Q e o número correspondente.
- Transformar os detalhes visuais de cada quadrinho em texto para que a pessoa com deficiência visual construa sua interpretação.
- Atenção para o significado dos diferentes tipos de balões de fala, letras e outros símbolos.
- A fala dos personagens deverá ser anunciada, usando para isso os verbos: dizer, responder, perguntar, comentar, continuar, gritar, falar.
- Outros elementos gráficos, como pontos de interrogação, exclamação, gotas de suor, raios, nuvenzinhas, formatos diferentes de balõeszinho onde estão as falas, devem ser descritos, pois também expressam significado.
- O tempo verbal é o presente do indicativo.
- Os períodos devem ser organizados levando-se em consideração os elementos orientadores da audiodescrição: O QUE/QUEM, COMO, ONDE, QUANDO.

Para finalizar, desejo a todos os professores um ótimo trabalho com a audiodescrição de imagens. Certamente, essa nova ferramenta muito poderá

colaborar para tornar suas aulas, caro professor, muito mais interessantes, motivadoras e inclusivas.

Referências

- Belmiro, C. A. (2000). *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português*. Educação e Sociedade.
- Gouvêa, G., & Oliveira, C. I. C. (2010). Imagens no livro didático de física: perspectivas de práticas de ensinar. *Anais do Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*, Águas de Lindóia, 12.
- Martins, I., Gouvêa, G., & Piccinini, C. (2005). Aprendendo com imagens. *Ciência e Cultura*, São Paulo. v. 57 n.4.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2008). *O ensino que funciona estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Motta, L. M. V. M. (2016). *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Pontes Editora. Campinas.
- Oliveira, E., & Mota, I. O. (2005). *O livro didático na era do espetáculo: uma análise discursiva do processo de espetacularização nos livros didáticos de inglês como LE*. Espírito Santo de Pinhal, SP.
- Santaella, L. (2012). *Leitura de Imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Tonini, I. M. (2003). Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, Fortaleza, ano 2, n. 4.

Desafios na atuação dos intérpretes de libras nas atividades remotas

Rogério da Silva dos Santos

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p86-98

Atuação dos Intérpretes de Libras

Em sua maioria, a função de interpretação está ligada intimamente à tradução oral e síncrona de palestras, conversas, reuniões, aulas, consultas médicas e atividades que, em geral, envolve usuários de línguas distintas que precisam se comunicar. Sendo assim, os Intérpretes de Libras em seu cotidiano laboral realizam interpretações de comunicações em tempo real no contato direto entre pessoas Surdas, usuárias da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com Ouvintes, usuários da Língua Portuguesa, concretizando a comunicação entre os pares linguísticos Português x Libras.

No caso dos intérpretes educacionais que atuam dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), geralmente as aulas são presenciais estando em contato diário com os alunos, docentes e outros intérpretes de Libras, com objetivo de prestar apoio no ato interpretativo e que haja revezamento entre eles, levando em consideração as necessidades físicas e o desgaste mental exigido pela profissão. Sendo assim o Intérprete de Libras tem uma estrutura que o equipa para desenvolver suas funções dentro da sala de aula.

Segundo o Ministério da Saúde no dia 31 de Dezembro 2019, “O escritório da Organização Mundial da Saúde (OMS) na China foi informado sobre

casos de pneumonia de etiologia desconhecida (causa desconhecida) detectada na cidade de Wuhan, província de Hubei na China” (Brasil, 2020). No Brasil, o primeiro caso confirmado clinicamente foi em 26 de Fevereiro 2020, como essa doença é transmitida por vias aéreas e pelo contato direto entre as pessoas, as autoridades sanitárias orientaram que atividades presenciais deveriam ser suspensas para evitar o contágio, uma vez que não existe remédio ou vacina para tratamento desse novo vírus.

A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) formulou, no dia 18 de Março, uma carta aberta aos guias intérpretes e Intérpretes de Libras de todo o país sobre como lidar com a nova pandemia de Covid-19. Entre outros lembretes importantes, foram dadas as seguinte orientações:

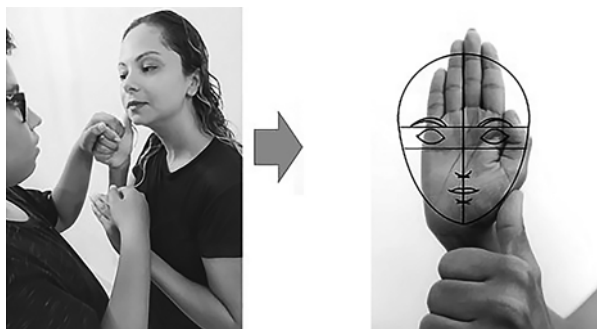
“Os serviços de interpretação sejam prestados *por videoconferência* através de *softwares de vídeo-chamada*, ou ainda, por aplicativos de dispositivos móveis com acesso à *internet*.” (Febrapils, 2020).

Sendo assim, uma das melhores formas de prevenção e de evitar a disseminação do vírus seriam atividades remotas ou virtuais, em que o contato seria reduzido evitando assim a propagação do vírus.

Outro fator relevante foi o Boletim epidemiológico V. 51, Nº 4 Conselho Nacional das Secretarias Municipais de Saúde: “Para evitar o contágio deve *evitar o contato direto* com as partes do corpo como *nariz, olhos e boca*” (Brasil, 2020), no entanto é importante ressaltar que existem sinais, ou seja, a utilização de movimentos dentro dos parâmetros da Libras que formam uma palavra e expressa um sentido, que necessitam contato com certas partes do corpo como o nariz, olhos e boca, o que poderia ser uma forma de contaminar o profissional que está atuando. Levando em conta essa orientação do Ministério da Saúde, a FEBRAPILS criou a seguinte recomendação:

Durante a produção em língua de sinais, *evitem tocar com as mãos em pontos de articulação* localizados nas regiões da face. Mas que preferencialmente desloquem os sinais para que sejam realizados em pontos de articulação próximos, mas sem o contato direto com a boca, nariz, testa, ou a região dos olhos. (Febrapils, 2020).

Figura 01 – Sinal de MULHER com substituição do ponto de articulação



Fonte: Carta Aberta FEBRAPILS.

Figura 02 – Sinal de MENTIRA com redução articulada



Fonte: Carta Aberta FEBRAPILS.

Dessa forma, seria mitigada a possibilidade de contágio e poderia ser dada continuidade às atividades laborais dos profissionais, levando em conta a saúde e o bem-estar dos intérpretes de Libras nesse período de pandemia.

Em geral, todas as instituições de ensino tomaram medidas para proteger seus alunos e servidores de uma possível contaminação e do aumento de contágio pelo Covid-19, a título de exemplo a Universidade Federal de Sergipe (UFS) publicou a **Portaria Nº 238 de 16 de Março de 2020**, que “Autoriza o uso do regime de exercícios domiciliares em cursos de Graduação e Pós-Graduação presenciais da Universidade Federal de Sergipe, durante a ocorrência

da Pandemia Covid-19”. Dentre outras providências, essa portaria, em seu Art. 3º, diz: “Será priorizado o atendimento não presencial à comunidade, restringindo-se o atendimento presencial a situações emergenciais ou que não possam ser realizadas por e-mail, telefone, dentre outros”. Sendo assim, ficou inviável a atuação cotidiana dos intérpretes de Libras em tempo real, com contato direto com os alunos e docentes.

O ensino remoto e os Intérpretes de Libras

Uma nova realidade passou a ser considerada para a atividade dos servidores que atuam como Intérprete de Libras, sem as atividades presenciais e com as aulas suspensas, foi necessário criar atribuições que não ferissem as funções originais e as competências relacionadas ao cargo de Tradutor Intérprete de Libras, e que poderiam ao mesmo tempo contribuir para a inclusão informacional na Instituição. A primeira opção adotada pela UFS foi realizar a tradução de materiais relacionados à capacitação de Servidores e Docentes das mais variadas temáticas, no entanto a complexidade dos assuntos incluindo curso de línguas estrangeiras tornou inviável a sua execução sem consultar as fontes dos respectivos materiais, além de não se tratar de uma atividade emergencial. Sendo assim, surgiu a questão: Quais as atividades e atribuições poderiam ser designadas e como garantir uma estrutura mínima para que esses profissionais continuassem realizando suas funções de forma remota?

Atividades desenvolvidas no período remoto

Em comum acordo, a parte administrativa da UFS e os profissionais Intérpretes chegaram a um consenso de que as atividades poderiam ser efetivadas durante o período remoto, ficando estabelecido que os Intérpretes de Libras seriam direcionados para as seguintes modalidades de atividades: Lives Síncronas, Notícias, Portarias e Orientações dos Docentes aos Discentes.

Lives: Nesse período, ocorreram Congressos, Palestras e Eventos em que foi solicitada a presença de Intérpretes de Libras, sendo assim, foi necessária uma organização para a designação dos técnicos que atenderiam a cada demanda. Sabemos que as competências e habilidades variam caso a caso, então para a designação das diferentes modalidades de atividades a comunicação foi imprescindível, além de levar em consideração em qual atividade determinado intérprete teria um resultado mais satisfatório. Depois de analisar junto

com a equipe técnica da Universidade os aspectos tanto do conteúdo como dos profissionais envolvidos, os intérpretes foram designados em duplas para cada evento ou trio, a depender do evento, respeitando turno de trabalho e sua carga horária.

Figura 3 – Lives



Fotos: Arquivo pessoal.

Uma vez que essas Lives envolveram eventos internacionais e nacionais, um dos maiores desafios foi a possibilidade de envio com antecedência do material para que os Intérpretes de Libras estivessem melhor preparados. Infelizmente, essa é uma realidade na maioria dos eventos, seja local ou externo, quando as instituições de ensino solicitam os serviços dos Intérpretes de Libras. Sendo assim, a UFS condicionou a aprovação da solicitação de Intérprete de Libras à necessidade de envio de material com antecedência ao evento, para que o intérprete tivesse uma noção da temática que seria apresentada, bem como a possibilidade de realizar as pesquisas de termos específicos. Nessas condições, a tradução se tornou mais precisa e o mais fiel possível, e como efeito dessa medida a qualidade do trabalho entregue ao público com surdez melhorou significativamente, garantindo também o respeito ao profissional Intérprete de Libras.

Notícias e Portarias: Tendo em vista que, nesse período remoto, a Universidade publicou notícias e portarias para atualizar tanto os dados da

Pandemia quanto das atividades acadêmicas, outra atividade criada para ser executada pelos Intérprete de Libras foi a tradução dessas Portarias e Notícias que foram lançadas no site oficial da UFS. Porém, para que pudessem ser acessíveis ao maior número de pessoas, esses vídeos foram gravados em Libras, para surdos usuários da Libras; apresentavam legenda, com objetivo de atingir pessoas com perda auditiva que se comunicam através do português escrito; e áudio, para serem acessíveis às pessoas com perdas visuais ou cegueira. É importante destacar que esses áudios não foram gravados pelos intérpretes de Libras, pois não constitui uma função dentro do seu arcabouço de atividades, mas foram gravados por profissionais da área do rádio da Universidade Federal de Sergipe.

Figura 4 – Notícias e Portarias



Foto: Arquivo pessoal.

Infelizmente, não foi possível tornar todas as notícias acessíveis assim que foram publicadas pelo fato de que, na maioria das vezes, a equipe responsável por organizar essas atividades de adaptação do conteúdo não teve acesso às informações quando essas notícias e portarias foram criadas. No entanto, mesmo após o lançamento desses informes, aquelas notícias que impactariam diretamente as atividades acadêmicas dos discentes foram adaptadas e tiveram um formato acessível a todos.

Orientações aos Discentes: Alguns discentes que estão no período de estágio ou escrita de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) mantiveram suas atividades mesmo no período em que as aulas estavam suspensas, tendo encontros virtuais com os seus orientadores, sendo assim os Intérpretes de Libras foram designados para atuarem junto aos docentes e discentes para interpretação das comunicações e orientações.

Figura 5 – Orientações aos Discentes



Foto: Arquivo pessoal.

Tomando essas medidas, as atividades, mesmo no período remoto, foram mantidas, e os alunos surdos que tiveram alguma necessidade foram atendidos de forma remota. Aqueles intérpretes que não puderam gravar em seus lares devido à falta de equipamento, o Núcleo de Áudio Visual (NEAV-UFS) ficou responsável em gravar e editar os vídeos para depois serem disponibilizados ao público, esses encontros que foram presenciais

levaram em conta todas as medidas de distanciamento e orientações sanitárias impostas pelas autoridades.

Diretrizes para prestação de serviço

Com objetivo de reduzir as dificuldades encontradas pelos Intérpretes de Libras nesse período remoto, além de seguir as recomendações da FEBRAPILS, as IES criaram regras para a concessão de prestação de serviço de seus colaboradores. Entre elas, está a necessidade de contato, em tempo hábil, com os palestrantes e docentes para que eles possam dirimir dúvidas sobre o conteúdo, e, nas situações em que não haja sinais específicos, explicar o sentido de determinados temas para que a interpretação não seja prejudicada.

Para que o trabalho remoto pudesse ser realizado de forma organizada, algumas IES criaram diretrizes específicas para o período de aulas e atividades remotas, que deveriam ser seguidas para disponibilizar os serviços dos Intérpretes de Libras. Podemos tomar como exemplo as diretrizes da Universidade Federal da Paraíba (UFP):

Para as interpretações: O solicitante deve divulgar com antecedência o link da plataforma usada para a videoconferência;

O solicitante deve fornecer, com o máximo de antecedência possível, materiais relacionados ao conteúdo a ser interpretado, tais como slides, resumos, documentos relacionados;

Por prevenção de possíveis problemas técnicos, sempre que possível, a equipe de intérpretes fornecerá três profissionais para a interpretação.

Para as traduções: O solicitante deve fornecer o máximo de materiais possível, tais como vídeos, textos em formato editável, slides, figuras, gráficos, materiais imagéticos relevantes para a composição da tradução do material;

O prazo para a entrega da tradução será contado a partir da disponibilização destes materiais;

O prazo para a devolução do material será de **5 dias úteis** para a gravações de curta duração (**até 30 minutos**), exceto em períodos de numerosas demandas (nesse caso, o solicitante será comunicado do novo prazo em **até 48h** da data da solicitação);

O prazo para gravações de duração superior a **30 minutos** será estipulado após a análise do material.

Essas orientações beneficiaram tanto os intérpretes que tiveram condições de exercer melhor suas atribuições, bem como os alunos e o público-alvo atendido, que tiraram proveito dos conteúdos desses materiais produzidos.

Desafios para os Intérpretes no período remoto

Apesar da organização e implementos para diminuir as dificuldades impostas pelo período remoto, ainda assim alguns percalços continuam impondo a necessidade de adaptação e busca por novos conhecimentos para os intérpretes de Libras.

Podemos analisar a necessidade de conhecimento de tecnologias, pois os eventos on-line exigem que os intérpretes de Libras saibam utilizar celular, tablet, notebooks, em funções que antes não eram costumeiras, como na produção de vídeos caseiros ou mesmo na transmissão ao vivo em plataformas digitais.

As *Plataformas Digitais* geraram um dilema, pois existe uma grande variedade de plataformas, para citar algumas: Plataforma Moodle, que é a ferramenta oficial dos cursos à distância da UAB; Office 365, que é um pacote de serviços e ferramentas que pode ser utilizado via internet; Google Meet, ferramenta de videoconferência do Google; e o Youtube, plataforma para visualizar vídeos e transmissão de lives e eventos. Além destas, os Podcasts, que são áudios, que deveriam ser traduzidos para Libras. Tendo essa variedade de opções, os intérpretes de Libras tiveram o desafio de aprender a manusear e se conectar com todas essas plataformas, para conseguir ter o contato com seu público-alvo. O grande dilema era que muitos não tinham conhecimento para utilização dessas plataformas e não houve tempo hábil para realizar um treinamento e capacitações desses profissionais e coube a cada indivíduo buscar o conhecimento de forma autônoma.

As ferramentas e as plataformas só serão de fato úteis se houver um meio de transporte que seja adequado a elas, sendo assim a *internet* dos profissionais intérpretes foi outro desafio. Normalmente, nos planos de internet residencial, utiliza-se em sua maioria o sistema de Download, que nos permite assistir filmes e eventos on-line, ou baixar arquivos da internet; no entanto, para transmitir vídeos ou imagens temos de utilizar o sistema de Upload, essa função até então é pouco utilizada pelos domicílios em geral, como resultado

da nova necessidade de transmitir sua imagem e voz a partir de seus lares, os intérpretes se conectaram aos eventos com uma baixa carga de dados upload, gerando quedas na transmissão e interrupções nos vídeos, isso prejudica a concentração dos profissionais e fluidez da interpretação, ocasionando dificuldade na compreensão do público-alvo. Sendo um verdadeiro desafio para o Intérprete de Libras ter que transmitir o conteúdo das aulas de forma síncrona para os alunos.

Além do uso de plataforma, o ensino remoto exigiu do profissional intérprete ter *equipamentos adequados* para a realização de suas atividades. Para que os vídeos tenham nitidez, é necessária uma resolução e memória mínima dos equipamentos; sendo assim, para aqueles profissionais que não possuíam um equipamento para exercer suas atividades laborais na modalidade *home office*, foi necessária a aquisição ou o empréstimo por parte da Instituição de equipamento que pudesse ser minimamente aceitável para a gravação de vídeos e transmissões ao vivo para as aulas.

Outro desafio relacionado às aulas a distância síncronas é o fato de, diferentemente das aulas presenciais onde os alunos podem ficar mais próximo do intérprete e visualizar seus sinais e suas expressões faciais, que faz parte dos parâmetros da Libras, as plataformas apresentam os participantes em quadros, que, dependendo da quantidade de pessoas conectadas ao mesmo tempo, tende a diminuir o tamanho dos quadros para a exibição e algumas dessas plataformas não permitem escolher e destacar o vídeo, sendo assim a mensagem não chega ao público-alvo com a clareza necessária.

Para que a comunicação seja efetivada de forma plena é necessário que haja iluminação suficiente no ambiente. Infelizmente, a atuação do intérprete em sua residência não garante essa iluminação, o que é um fator determinante para que sua mensagem chegue ao público-alvo. Além disso, para que possa ser realizada uma tradução o mais fiel possível, o intérprete precisa ouvir com clareza para realizar as escolhas lexicais mais convenientes no contexto em que o orador esteja proferindo sua palestra, porém nos lares, diferentemente de uma sala de aula, que é um ambiente controlado e que todos estão com o mesmo objetivo, pode haver barulhos, distrações e interferências vindas tanto do mesmo ambiente, quanto da rua e da vizinhança, o que afeta diretamente o trabalho dos intérpretes.

Carência de profissionais

Outra situação que ficou evidente nesse período de pandemia é a falta de profissionais para atuarem em algumas IES. Com o aumento de Surdos no Ensino Superior, tanto docentes ou discentes, além do aumento na demanda de videoaulas, aulas síncronas, lives e eventos on-line, ficou evidente que muitas instituições ainda não estão preparadas para realizar a inclusão de fato. Uma vez que a acessibilidade vai além da boa vontade, são necessários recursos financeiros, materiais e pessoal qualificado para a implementação da inclusão.

Infelizmente, a profissão de Intérprete de Libras sempre esteve relacionada diretamente ao trabalho voluntário realizado por parentes de pessoas surdas e obras de caridade, sendo assim alguns ainda têm a ideia de que não é necessário remuneração dos profissionais. Da mesma forma ocorre com as demais profissões e até mesmo tradutores das línguas orais auditivas, que desconsideram a qualidade do serviço e o profissional. Sabemos que essa é uma situação que perpassa o antes, durante e após o período de pandemia. E pôde ser verificada visto que algumas instituições lançaram editais para Intérpretes de Libras voluntário, bolsistas e estagiários para atuarem em disciplinas da graduação e suas atividades, não levando em conta a experiência e o conhecimento desses voluntários. Além disso, muitos eventos particulares e de instituições públicas dão preferência a convênios com Instituições Públicas para angariar Intérpretes de Libras para suas atividades sem custo, essas ações desvalorizam o profissional e criam um círculo vicioso difícil de ser rompido.

O que tem agravado ainda mais a situação desses profissionais é o fato de o Governo Federal, através do Decreto 10.185 de Dezembro de 2019, “vedar a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para o cargo de Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais” (Brasil, 2019), sendo assim ficou inviável a substituição dos postos que estivessem ociosos no serviço público e impossibilitada a abertura de concurso público para atuar como Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, possibilitando somente a contratação através de empresas terceirizadas para suprir as demandas de acessibilidade comunicacional dos discentes surdos.

Progressos durante o ensino remoto

Apesar das inúmeras barreiras que podemos identificar nesse período remoto, notamos em contrapartida o engajamento dos profissionais em se reinventar para atender as demandas. Notamos que muitos descobriram habilidades que antes eles desconheciam, como o uso de tecnologias, adaptação do local de trabalho a um ambiente diferente a que estava acostumado para exercer suas atividades laborais, bem como manter a concentração, mesmo tendo que lidar com interrupções, sejam físicas, auditivas ou tecnológicas, nos ambientes em que estavam inseridos ou mesmo pelo sinal da internet, mas a qualidade do serviço prestado continuou sendo a melhor possível.

No campo dos direitos profissionais, apesar de algumas perdas a categoria tem se reunido e criado propostas para criar uma legislação que possa amparar e organizar as atividades da classe no país, sendo a principal delas o Projeto de Lei nº 9.382 de 2017, que “Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e Intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010”. Essa proposta, entre outras coisas, regulamenta o grau de escolaridade para exercer a função de tradutor intérprete, a necessidade de haver revezamento e o trabalho em dupla e levando em conta as limitações físicas e mentais desse profissional, e que seja exercida carga horária de seis horas diárias. O objetivo é a preservação e valorização dos profissionais.

Referências

- Brasil. Ministério da Saúde. (2020). Brasília, *Boletim Epidemiológico 04*, Vol. 51.
- Brasil. (2019). *Decreto 10.185, de 20 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, Brasília.
- Brasil. (2020). *Portaria n. 238 de 16 de Março de 2020*. Autoriza o uso do regime de exercícios domiciliares em cursos de graduação e pós-graduação presenciais da Universidade Federal de Sergipe, durante a ocorrência da Pandemia Covid-19. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe.
- Brasil. (2020). *Edital NACI/UFVJM n. 01/2020*. Processo Seletivo Simplificado para Tradutor e Intérprete de Libras/Português Área do conhecimento: Libras - Língua Brasileira de Sinais, Diamantina, Minas Gerais.

Diretrizes do trabalho dos tilsp na UFPB. (2020). Recuperado de <https://www.ufpb.br/cia/contents/noticias/diretrizes-do-trabalho-dos-tilsp-na-ufpb>. Acessado em 29/09/2020.

Febrapils. (2020). *Carta Aberta, Aos Tradutores, Intérpretes, e Guia-intérpretes de todo o país a respeito da COVID-19 – novo Coronavírus.* Recuperado de <https://febrapils.org.br/documentos>.

Qual a diferença entre tradução e interpretação. (2020). Recuperado de <https://ostradutoresetraducao.wordpress.com/2012/05/04/qual-e-a-diferenca-entre-a-traducao-e-a-interpretacao>.

Universidade Federal de Sergipe. (2020). *Plano de atividades educacionais remotas emergenciais para a graduação.* Aracaju: Universidade Federal de Sergipe.

Orientações em Acessibilidade Orientações em Acessibilidade. (2020). Recuperado de <https://www.ufpe.br/nucleodeacessibilidade/orientacoes-em-acessibilidade>.

7

Educação Especial em tempos de pandemia: remota e desigual

Mara Dantas Pereira

Joilson Pereira da Silva

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p99-110

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia de Covid-19 (Novo Coronavírus). Dessa forma, medidas de distanciamento social foram decretadas para evitar a propagação do vírus. Diversas áreas da sociedade foram atingidas, tais como a área da saúde, da economia e da educação, por meio do fechamento das instituições (Pereira et al., 2020; Failache, Katzkowicz, & Machado, 2020).

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2020), estima-se que 1,3 bilhão de crianças e jovens tiveram as aulas interrompidas em consequência da Covid-19. No Brasil, cerca de 95% dos 46,8 milhões de estudantes tiveram suas aulas presenciais suspensas. Assim, diversos cenários de ensino remoto foram discutidos para dar continuidade ao ano letivo.

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) atendeu à solicitação feita pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), como também as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), e publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que determina

as Instituições de Ensino substituírem as aulas presenciais pela modalidade de ensino remoto, numa espécie de Educação a Distância (EaD). De forma improvisada, foram elaborados materiais às pressas, incluindo gravação de videoaulas e transmissões ao vivo em múltiplas plataformas, para que os alunos pudessem estudar em casa (Santos Junior & Monteiro, 2020).

Em face dessas reflexões iniciais, no presente ensaio, objetivamos refletir acerca dos impactos da pandemia na Educação especial e para isso buscamos discutir o ensino remoto como instrumento de acirramento das desigualdades. Dessa forma, instigados a compor essa edição, sob a temática “Inclusão e Acessibilidade na Educação Superior em Tempos da Covid-19”, propusemos a pensar sobre as questões acima.

Nesse panorama, o sistema educacional brasileiro – especialmente as instituições públicas – deparou-se com diversas dificuldades, como, por exemplo, a falta de recursos financeiros para atender as necessidades impostas pelo ensino remoto (Pereira, Pereira, Santos & Dantas, 2020). A necessidade da implementação das aulas *on-line* trouxe consigo um grande desafio, as instituições, professores e estudantes tiveram de modificar abruptamente sua rotina de aulas para o ambiente virtual, sem nenhum planejamento ou capacitação (Jiménez, 2020).

A acessibilidade passa a ser outro desafio. No ensino remoto, o aluno precisa ter acesso a um computador, tablet ou, no mínimo, um smartphone com conexão à internet. No entanto, em muitas residências brasileiras, esses recursos são carentes e carecem de ser partilhados entre todos os seus moradores (Arruda, 2020). Em concordância com o exposto, Barcellos (2020) realizou uma análise na rede pública de ensino, por meio do *IDdados*, e verificou que 78,7% dos estudantes possuem conexão de internet e apenas 35,6% têm acesso a um computador. Fica evidente que a maior parte dos alunos de escolas públicas utilizam o celular para efetuar as atividades escolares (Arruda, 2020).

A reinvenção do fazer educacional imposta pelo cenário pandêmico tem revelado que uma parcela do professorado não se sente hábil para assumir as atividades escolares por intermédio das plataformas digitais. Os professores de baixo nível socioeconômico são os que apresentam maiores dificuldades de acesso às tecnologias educacionais (Alves, 2020).

A partir dessas considerações, compreende-se que são urgentes iniciativas que possibilitem políticas públicas compromissadas com uma educação

pública de qualidade, visto que o acesso à *internet*, programas de formação continuada dos professores em tecnologias educacionais e a viabilização de materiais tecnológicos são fundamentais para que isso aconteça. Quando a ausência destas ferramentas enfatiza ainda mais a diferença de classes, são os estudantes da escola pública que sofrem os maiores impactos (Dias & Pinto, 2020), melhor dizendo, para se reduzir as desigualdades sociais é necessário cobrar do Estado a implementação de ações sociais e econômicas que ofertem alguma opção para as famílias mais carentes, e incentivar a mobilização social de cooperação com os mais vulneráveis (Pereira, Pereira, Amorim, Santos, & Bezerra, 2020).

No contexto da Covid-19, pouco se fala sobre seu impacto nos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Acredita-se que a modalidade de ensino remoto na Educação Especial seja infactível. Os educadores entendem que as aulas à distância ou aulas *on-line* não substituem as aulas presenciais. Sabe-se a importância da presença física para os alunos com deficiência, crê-se que são as relações humanas que possibilitam o aprender, são os afetos que dão significado às aprendizagens (Silva, Bins, & Rozek, 2020a). Além disso, as plataformas *on-line* não são compatíveis com as tecnologias empregadas para ensinar alunos com NEE (Martini, 2020).

Os indivíduos com NEE necessitam em seu cotidiano de acompanhamento psicológico, fonoaudiólogo e terapias ocupacionais. No entanto, no momento atual, estes serviços estão de difícil acesso ou não estão ocorrendo (Silva et al., 2020a). Desse modo, indaga-se como ficam estes sujeitos e como estão sendo acompanhados pelos seus familiares, em correlação às suas demandas de suporte e escuta, de orientação e, especialmente, de acolhimento psicológico (Martini, 2020).

A Educação especial é um processo constante de nossa subjetividade, que, de modo contínuo, provoca em nós, pesquisadores, reflexões e dúvidas constantes. É essa manifestação de nossas configurações subjetivas a respeito de nosso cotidiano em seus desenvolvimentos que vão gerar as concepções intelectuais sobre o saber que nos alvitramos aqui a indagar e refletir neste capítulo.

Cabe ressaltar ainda que as reflexões partem de como entendemos e vislumbramos a Educação especial e as reflexões frente à Covid-19, visto que a pandemia é algo concreto e tem impactos muito diferentes, fazendo

sofrer os grupos mais vulneráveis, da óptica econômica, política e social (Santos, 2020).

Nessa perspectiva, sob o viés social, chamamos a atenção do leitor que entender este momento significa iniciar discussões que afligem o cenário da Educação há décadas. É preciso ressignificar o processo de inserção educacional que sempre foi nítido pelas profundas desigualdades e interesses demonstrados para além do verdadeiro sentido da Educação que é a inclusão. Para fins de organização, o ensaio está dividido em duas partes. Na primeira, discutimos o impacto da pandemia na Educação Especial. Na segunda, finalizaremos com a conclusão.

Desenvolvimento

O impacto da pandemia na Educação Especial

No Brasil, a Educação Especial é uma área de conhecimento e pesquisa sólida, e tem revelado que o processo de inclusão escolar, apesar de ser orientado por leis representativas, ainda se encontra longe de concretizar-se, pois necessita de alterações de paradigmas. A inclusão escolar está associada não somente a mudanças de infraestrutura, mas também atitudinais e metodológicas (Giroto, Sabella, & Lima, 2019). Nesse contexto, vale destacar o papel do professor.

Apesar do avanço significativo nas proposições para a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva – baseado nas principais normativas educacionais vigentes no Brasil, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva implementada em 2008, e da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009; e do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 –, tal formação ainda pode ser considerada, no contexto geral, precarizada (Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2011).

Entendemos a deficiência como fruto da opressão social posta por e sobre as diferenças expressas pelo corpo dos sujeitos, não tendo em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades, como evidenciado no cenário da pandemia da Covid-19 (Magalhães, 2020).

Alguns fatores impactam diretamente na metodologia de ensino empregada, sendo tais: emocionais, socioeconômicas e culturais, no qual estamos inseridos atualmente (Chiaramonte & Capellini, 2019). Como exposto por

Álvarez-Hevia, Luis & Álvarez (2020), os estudantes com deficiência enfrentam grandes obstáculos de acesso ao currículo e acompanhamento da rotina escolar, como também a aprendizagem relacionada à idade, seja por causas intrínsecas ou contextuais, necessitando de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

À luz destes apontamentos, destacamos como os alunos com NEE passam por dificuldades em relação ao acesso e no prosseguimento na escola comum, principalmente no universo privado, pois, na esfera pública, a primeira matrícula é obrigatória, e a discussão se conduz na permanência do aluno na escola. Um fator que contribui para essa visão são as barreiras que limitam e impossibilitam a liberdade de aprender, de movimentar, de expressar e de ser do estudante (Pereira, 2020).

Os problemas no processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE têm se acentuado ainda mais no contexto pandêmico, como mostrado pela recente pesquisa feita pelo Instituto ABCD (2020), estimando que cerca de 70% dos pais e alunos com dificuldades e transtorno de aprendizagem afirmam que não há atividades escolares adaptadas para aqueles que exibem dificuldades específicas durante o ensino remoto.

Diante dessas informações, hoje, refletimos sobre questões que têm preocupado muitos educadores, especialmente dos que efetuam atendimento na Educação especial: como pensar os encaminhamentos de um processo educativo cujo contato presencial é o mais eficaz para um acompanhamento individualizado durante o período de isolamento social, momento em que essa relação torna-se impossibilitada? (Magalhães, 2020).

Para muitos dos alunos com NEE, a escola é a única instituição que proporciona cuidados para além da questão pedagógica. Frequentemente, a escola é a principal responsável pela alimentação, como também a “ponte” para outros atendimentos relativos à saúde e à assistência social. Nessa ocasião, sua ausência é uma perda insuprível para muitas crianças e jovens com deficiência, ainda mais quando sabemos da relevância do convívio com a diversidade para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano (Silva, Pletsch, Sardagna, Cecília, & Bezerra, 2020b).

É essencial notarmos que os sujeitos com NEE estão, novamente, invisíveis nas políticas públicas, decretos e decisões tomadas durante a pandemia de Covid-19. As pessoas com NEE estão à margem das decisões e dos processos.

Seus direitos, suas necessidades e particularidades não estão sendo reconhecidos e contemplados (Böck, Gomes, & Beche, 2020).

O que se percebe é um discurso político-educacional afirmando que todos se encontram nas mesmas condições. Ocorre que, ao mesmo tempo, a realidade se impõe e nos mostra que os sujeitos com NEE não estão em condição de equidade de acesso às dissemelhantes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes no país (Farias, Júnior Santos, Moraes, & Nascimento, 2020; Silva et al., 2020b).

Houve um grande retrocesso na Educação especial com a implementação da mudança na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) por meio do Decreto nº 10.502 publicado no Diário Oficial da União, em 30 de setembro de 2020, que dispõe sobre flexibilizar a oferta da Educação, por parte dos sistemas de ensino, para os estudantes com deficiência (Brasil, 2020).

Na prática, deixa a critério dos pais a definição sobre se optam por matricular seus filhos em escolas ou classes comuns inclusivas, especiais ou específicas para surdo, por exemplo. Mas ocorre que, de modo geral, o que se percebe é um decreto excludente e ilegal (Agência Senado, 2020), golpeando a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015).

Cabe pontuar que a PNEE explicita como objetivo “definir critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas” (Agência Senado, 2020, on-line). Mas essas diretrizes contrariam a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), que prevê a oferta da Educação a essas pessoas “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Agência Senado, 2020, on-line).

Em virtude disso, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/FE/Unicamp) “veio a público conclamar a sociedade brasileira em defesa da Educação Inclusiva, que foi violentamente ferida na data, 30 de setembro de 2020, pelo anúncio do Governo Federal a respeito de uma nova política de Educação especial” (APUBHUFMG, 2020, on-line). O referido documento, publicado em forma de decreto, faz retroceder todos os esforços empreendidos no país para que o estudante público-alvo da Educação especial não mais fosse vítima da violência que se constitui a segregação escolar. Em outras palavras, nesse grave momento do país, em que o retrocesso se

configura como projeto de governo, o LEPED exorta todos os que lutam pela causa e que reconhecem a hierarquização, a categorização e a segregação de pessoas como ato que fere a dignidade humana a se unirem nesse movimento de resistência e luta (APUBHUFMG, 2020, on-line).

Para esta discussão, o que queremos reiterar é justamente que a inclusão de alunos com NEE é um movimento que a escola comum e especial precisa realizar, por meio da erradicação da discriminação e da segregação desse grupo de estudantes, dando a todos o direito incontestável, posto na Constituição de 1988, que é o acesso e permanência na escola regular. Se as funções e as atribuições de cada uma são diferentes e insubstituíveis, cabe à Educação Especial colaborar, a partir do saber que lhe compete, com a oferta de conjunturas de acesso e participação do aluno com NEE em associação à aquisição do saber universal, sendo este o conhecimento com o qual a escola comum opera (Pereira, 2020).

Dentro desse contexto, a Educação Especial é uma parceira da escola comum, realçando que a tarefa de escolarização é de responsabilidade do ensino regular. Cabe a ela, nesse cenário de pandemia, cooperar com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com NEE matriculados na escola comum, para que eles possam participar igualitariamente das atividades ofertadas na modalidade de ensino remoto (Ruiz, 2020). Quanto à escola comum, a Educação especial se coloca à disposição para o diálogo em relação às ações educativas que são adotadas com o objetivo de auxiliar na oferta de um ensino remoto que vise à participação do referido aluno nas atividades passadas pelos professores, com os mesmos direitos dos alunos sem NEE (Pereira, 2020; Ruiz, 2020).

Da perspectiva que assumimos, ressalta-se que, durante muito tempo, as instituições de ensino têm se configurado como excludentes e, consequentemente, conservadoras, especialmente, por privilegiar aqueles tidos como bons, perfeitos e normais (Garcia & Braz, 2020). Outro aspecto importante para ser questionado é que esta situação faz com que as famílias, em sua grande parte, passem a buscar um isolamento social pelo bem-estar emocional ou como modo de proteger seus filhos. Este isolamento social não é saudável, não é bom para as famílias e nem para os indivíduos com NEE. A situação descrita acima, certamente, é fruto dos preconceitos ainda presentes em pleno século XXI, que indicam a desigualdade e a desvalorização entre os sujeitos a partir de sua constituição física, cognitiva ou emocional (Silva et al., 2020b).

Considera-se, assim, que um dos grandes desafios para Educação Inclusiva é lutar para extinguir as barreiras que impedem o livre acesso de todos ao conhecimento. Dentre as que precisam ser desanimadas, as primordiais são as barreiras atitudinais: preconceitos, estigmas e discriminação; e as barreiras arquitetônicas: obstáculos que impedem o acesso e uso dos ambientes, sejam eles coletivos ou individuais (Garcia & Braz, 2020).

A síntese fundamental a que se chega é que a pandemia da Covid-19 evidencia a imprescindibilidade de se desenvolver políticas públicas de Educação que procurem ações inclinadas para a preservação da dignidade, identidade cultural, do respeito à diferença e inclusão dos alunos que neste momento estão privados do direito à Educação (Oliveira & Souza, 2020). Nesta circunstância, todos os envolvidos do processo educacional precisam unir forças no sentido de pensar e de refletir estratégias adaptáveis a cada realidade, para que as repercussões dessa crise sejam pelo menos reduzidas (Pereira, 2020; Oliveira & Souza, 2020).

Conclusão

Diante do exposto, percebemos os diversos impactos que a Educação Especial vem sofrendo neste contexto pandêmico, sobretudo porque as plataformas *on-line* não são compatíveis com as tecnologias empregadas para ensinar alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Diante desta realidade, os grandes desafios no aprendizado *on-line* podem ser perceptíveis pelos professores que trabalham na Educação Especial, pois ressaltam a importância da presença física para os alunos, por meio das relações humanas, em que surge o aprender, sucedendo nas relações afetivas entre professor-aluno que favorecem as aprendizagens.

Na procura para atender o objetivo deste ensaio, os estudos apontam que tanto a Educação comum quanto a Educação Especial passam a compreender as tecnologias como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades sociais. Por esse ângulo, é preciso refletir sobre os efeitos da pandemia no sistema educacional, entendendo as repercussões desse contexto para os estudantes em posição desigual com relação ao acesso, destacando-se, aqui, os alunos com NEE. Nesse mesmo sentido, já se reconhece que sua discrepância se encontra bem delimitada na modalidade de ensino presencial,

o que possibilita a reflexão de que no ensino remoto não será diferente, em razão dos diversos obstáculos para seu acesso.

O estudo empreendido possibilitou compreender que o professor foi incumbido abruptamente da difícil tarefa de planejar as aulas virtuais e, ao mesmo tempo, criar estratégias de adaptações dos conteúdos para os alunos com NEE. Diante do que foi exposto, até então, entendemos a importância da formação continuada de professores para uso das tecnologias, para que os educadores possam apossar-se do seu uso como ferramenta pedagógica.

Finalizamos este ensaio dizendo que o isolamento social fez com que compreendêssemos as dificuldades experienciadas pelos indivíduos com deficiências e suas famílias no seu cotidiano há vários anos no corpo social. Em um cenário pós-pandemia, almejamos uma sociedade mais acolhedora, empática e compassiva com as diferenças humanas, que realmente entenda a importância da inclusão, e que ela não se configura como um favor, mas um direito de todo cidadão brasileiro, assegurado pela Constituição de 1988.

Referências

- Álvarez-Hevia, D. M., Luis, J., & Álvarez, F. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-11. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229>.
- Alves, L. (2020). Educação Remota: Entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(3), 348-365. doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v-8n3p348-365>.
- Agência Senado. (2020). *Senadores querem revogar política de educação especial do governo*. Recuperado de <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/10/06/senadores-querem-revogar-politica-de-educacao-especial-do-governo>.
- APUBHUFMG – Sindicato dos professores. (2020). *Carta-convocação do LEPED contra a destruição da inclusão escolar no Brasil*. Recuperado de <https://apubh.org.br/noticias/carta-convocacao-do-leped-contra-a-destruicao-da-inclusao-escolar-no-brasil/>.
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275. Recuperado de <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>.

- Barcellos, T. (2020). A desigualdade no acesso à internet entre estudantes do ensino básico das redes públicas e privadas. *IDados*. Recuperado de <https://idados.id/blog/desigualdade-acesso-a-internet-entre-estudantes-do-ensino-basico-das-redes-publica-e-privada>.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.
- Brasil. (2009). *Resolução N. 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNB.pdf.
- Brasil. (2011). *Decreto 7.611/2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.
- Brasil. (2015). *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). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Brasil. (2020). *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 (Política Nacional de Educação Especial - PNEE). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm.
- Böck, G. L. K., Gomes, D. M., & Beche, R. C. E. (2020). A experiência da deficiência em tempos de pandemia: acessibilidade e ética do cuidado. *Criar Educação*, 9(2), 142. doi: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.6049>.
- Chiaromonte, T. C., & Capellini, S. A. (2019). Relação do perfil de erros de leitura e escrita na dislexia e dificuldades de aprendizagem. *Revista Teias*, 20(58), 319–329. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.40287>.
- Dias, E., & Pinto, F. C. F. (2020). A educação e a Covid-19. *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em educação*, 28(108), 545-554, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>.
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: el caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-9. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>.
- Farias, M. A. F., Júnior Santos, G. P., Moraes, H. L. B., & Nascimento, S. M. (2020). De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 180-193. doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p180-193>.

- Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. (2020). *Covid-19: mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe*. Comunicado de Imprensa. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>.
- Garcia, F. M., & Braz, A. T. A. M. (2020). Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. *Ensaio*, 28(108), 622–641. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802399>.
- Giroto, C. R. M., Sabella, N. M. M., & Lima, J. M. R. (2019). Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. *Revista Educação Especial*, 32, 1–20. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686x24254>.
- Instituto ABCD. (2020). *Covid-19 e transtornos específicos de aprendizagens: Possíveis impactos e estratégias de enfrentamento no pós-pandemias*. Recuperado de <https://institutoabcd.org.br/e-book-covid-19-e-transtornos-especificos-de-aprendizagem>.
- Jiménez, J. C. (2020). Polémicas Educativas en Confinamiento. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1–5. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12084>.
- Magalhães, T. F. A. (2020). A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6, 205–221. doi: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647>.
- Martini, R. G. (2020). Educomunicação e sustentabilidade: saúde psicossocial em contexto de pandemia de desinformação. *Criar Educação*, 9(2), 162. doi: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.6050>.
- Oliveira, H. V., & Souza, F. S. (2020). Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 2(5), 15–24. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3753654>.
- Pereira, M. (2020). Sala de recursos multifuncionais: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, 2(1), 1–18. Recuperado de <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8796>.
- Pereira, M. D. et al. (2020). A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 9(7), 1–31. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>.
- Pereira, M. D., Pereira, M. D., Amorim, L. P., Santos, G. K. N., & Bezerra, C. M. O. (2020). O isolamento social em tempos de COVID-19 e seu paradoxo com os grupos em vulnerabilidade social. *Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - Sergipe*, 6(2), 239–239. Recuperado de <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/9034>.

- Pereira, M. D., Pereira, M. D., Santos, C. K. A., & Dantas, E. H. M. (2020). Movimento #StayHome para contenção de COVID-19: será que é uma opção para grupos em situação de vulnerabilidade social? *Revista Thema*, 18(Esp.2), 259–277. doi: <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.259-277.1821>.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3, 45–59. Recuperado de https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_003.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almeida, S.A.
- Santos Junior, V. B., & Monteiro, J. C. S. (2020). Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, 2(1), 01–15. doi: <https://doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>.
- Silva, G. F., Pletsch, M. D., Sardagna, H. V., Cecília, A., & Bezerra, S. (2020b). Educação Especial e diversidades: emergências atuais. *Educação, Ciência e Cultura*, 25(1), 07–14. doi: <https://doi.org/10.18316/recc.v25i1.6697>.
- Silva, K. W., Bins, K. L. G., & Rozek, M. (2020a). A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 124–136. doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136>.
- Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. França: Paris. Recuperado de <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>.

8

Educação Superior brasileira e docentes com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: ideias iniciais

Rosimeire Maria Orlando

Josivan João Monteiro Raiol

Sally Cristina Gouveia da Silva Ferreira

DOI :10.52695/978-65-88977-48-4-p111-121

Introdução

A doença provocada pelo *Sars-CoV-2* (COVID-19) foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, e em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) declarou como uma emergência em saúde pública de interesse internacional. A rápida escalada da COVID-19, com disseminação em nível global, fez com que a OMS classificasse a doença no dia 11 de março de 2020 como uma pandemia.

O primeiro caso de COVID-19 no Brasil foi na capital paulista, em uma pessoa infectada que havia retornado da Itália, onde contraiu o vírus. O primeiro óbito veio a ocorrer no dia 16 de março de 2020, a vítima era uma mulher de 57 anos residente da zona leste paulistana.

Ao considerar os dados do Ministério da Saúde, o Brasil conta com uma população de 210.147.125 habitantes¹, o que possibilita analisar a evolução do número de casos, de acordo com as informações contidas no painel coronavírus, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de caso de COVID -19 e a evolução da pandemia

Número de infectados por COVID-19		
2020		
Março/Abril 29/03 a 25/04	38991	Semana (14, 15, 16 e 17)
Maio 26/04 a 30/05	439467	Semana (18, 19, 20,21 e 22)
Junho 31/05 a 27/06	815227	Semana (23, 24, 25 e 26)
Julho 28/06 a 25/07	1080846	Semana (27,28, 29 e 30)
Agosto 26/07 a 29/08	1451640	Semana (31, 32, 33, 34 e 35)
Setembro 30/08 a 26/09	871838	Semana (36, 37, 38 e 39)
Outubro 27/09 a 31/10	817614	Semana (40,41,42, 43 e 44)
Novembro 01/11 a 05/12	1041572	Semana (45, 46, 47, 48 e 49)
Dezembro 06/12 a 02/01	1139228	Semana (50, 51, 52 e 53)
Número de infectados por COVID-19		
2021		
Janeiro 03/01 a 30/01	1460570	Semana (1°, 2°, 3° e 4°)
Fevereiro 31/01 a 27/02	1340257	Semana (5°, 6°, 7° e 8°)
Março 28/02 a 27/03	1973130	Semana (9°, 10°, 11°e 12°)

Fonte: autores com base nos dados do Ministério da Saúde.

A Tabela 1 se refere aos meses de março a dezembro de 2020 e do primeiro trimestre de janeiro 03/01 a 13/03 de março, o que corresponde ao monitoramento das 11 primeiras semanas de 2021, e foram organizados de acordo com as semanas epidemiológicas. O número considerável de pessoas infectadas no ano de 2020 no Brasil revela a grave crise sanitária e política que enfrentamos, fruto de uma tendência negacionista do governo federal

diante do caos instalado na saúde pública e privada brasileira. O discurso anticientífico vai no sentido contrário às recomendações da OMS para a contenção da pandemia da COVID-19. Com a manutenção do discurso e a ausência de políticas de combate e enfrentamento à pandemia, é possível afirmar que o cenário no ano de 2021 não difere do ocorrido em 2020, pelo contrário, intensifica-se, pois o Brasil bate, diariamente, recorde de infectados e óbitos pelo novo coronavírus.

Em consonância com a evolução dos números da pandemia, o país vem enfrentando nos últimos anos grandes taxas de desemprego, o que reflete diretamente nas condições materiais que cada família terá para o enfrentamento, a nossa fragilidade econômica chega a ser mais um ponto que se mostra insuficiente e desinteressado quanto ao promover condições mínimas para a garantia do isolamento, expondo desta forma a crise de todo um sistema social estabelecido, na qual as relações sociais estabelecidas pelo capitalismo apreendem os meios de produção de alguns, e devido a essa exclusão são coagidas a obter estratégias de venda de sua força de trabalho, gerando custos humanos irreparáveis e extremos (Mascaro, 2020).

COVID-19, pessoas com deficiência e educação superior: o caminho escolhido pelo Brasil

A crise instalada em função da pandemia do COVID-19 trouxe consigo inúmeros desafios e mudanças no cotidiano da população brasileira e mundial, dado o poder avassalador do vírus e a velocidade de contágio. Com isso, as medidas sanitárias e de isolamento social atingiram todos os setores da sociedade, inclusive as instituições de ensino que ao longo desse um ano de pandemia tem tentado se alinhar com o novo cenário a fim de garantir o acesso ao ensino de alunos nas diferentes regiões brasileiras.

Apesar do esforço por partes das instituições educacionais na continuidade das atividades escolares/acadêmicas o que se tem percebido é a total ausência de políticas públicas para a manutenção do ano letivo, pois, ao considerar a gestão federal, poucas medidas efetivas para suprir as necessidades de acesso à internet e de recursos tecnológicos (smartphone, tablet, notebook, computador) têm sido adotadas. Com isso, o agravamento das desigualdades é notório no âmbito educacional em todo o território nacional.

Ao direcionar a discussão para a educação superior é possível analisar os dados da pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA) com alunos de cursos de licenciatura. Segundo D'Ávila, Machado e Randel (2021), verificou-se que 69% dos participantes consideram seus equipamentos suficientes para a participação em aulas on-line, contudo, 31% dos participantes afirmaram sua inviabilidade. Quanto aos equipamentos que possuem, predominantemente os estudantes responderam possuir o smartphone (81%), notebook (63,6%) e computador de mesa (25%).

Ainda que os dados sejam de uma única instituição e restritos às licenciaturas, a pesquisa mostra a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos, e, ao problematizar essa questão, faz-se necessário considerar, no âmbito da educação superior, a presença cada vez mais constante de estudantes com deficiência. Desse modo, para além do acesso às tecnologias, há de se considerar também a acessibilidade curricular das aulas, do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e dos recursos didáticos que são adotados, pois é diante das estratégias do ensino à distância (EAD) e em meio ao caos sanitário que a desigualdade social e a invisibilização da pessoa com deficiência se agravam e naturalizam.

O discurso do Estado brasileiro como escolha de caminho

Propagou-se a ideia discursiva do termo “novo normal”, certo de que este carrega consigo o poder de encobrir a grave crise que vivemos de preservação da vida e incita a retomada das atividades econômicas, com a falsa ideia de alinhamento aos protocolos sanitários para a COVID-19, o Brasil segue à frente do ranking de número de contágio e mortes. Todavia, é importante esclarecer que a pandemia da COVID-19 traz uma complexidade que está além dos desafios apresentados anteriormente, pois se configura como um agravamento da situação de crise, desencadeada pelas imposições financeiras provocadas pelo neoliberalismo, que tem causado cortes significativos nas políticas sociais e trabalhistas, tais como desemprego, aumento do trabalho informal, redução de investimentos na educação e saúde (Santos, 2020).

Santos (2020) traduz a relação do neoliberalismo à pandemia e de grupos considerados invisibilizados ao afirmar que “a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunidade planetária, de algum modo democrática” (p. 7). Contudo, o sentimento

de comunhão presente no discurso mascara a antidemocrática luta contra o vírus, pois há de se considerar os aspectos político-sociais que podem ser facilitadores e/ou impeditivos ao acesso à informação à saúde e à educação.

De acordo com Loiola, Diab e Grullon (2021), no início de março de 2020, em apenas algumas semanas, universidades de todo o mundo tiveram que se adaptar rapidamente às medidas de saúde de distanciamento social impostas pela COVID-19. A exemplo disso, em Québec (Canadá), a prioridade passou a ser colocar em prática estratégias para completar a sessão do inverno (janeiro a abril), optando por cursos on-line. Professores (et chargé(e)s de cours) professores substitutos tiveram que ser criativos e flexíveis na adaptação de seus cursos para que seus estudantes pudessem completar sua sessão levando em conta as medidas sanitárias impostas pelas autoridades de saúde pública.

Não obstante, o Brasil seguiu o modelo híbrido objetivando minimizar os impactos educacionais com as medidas do isolamento social. É diante deste cenário e após reflexões sobre esta temática que esta investigação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-EEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tem como objetivo apresentar um breve cenário do Brasil em tempos de pandemia causada pela COVID-19 e a participação de docentes universitários com deficiência na educação superior brasileira, no período de 2017 a 2019.

Método

Ao contextualizar e problematizar as condições da população geral e população com deficiência durante a pandemia da COVID-19 na educação superior brasileira, esta investigação entende que a partir da perspectiva dialética

[...] simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles(as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não

sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças (Ferraro, 2016, p. 44).

Os dados quantitativos, do período em estudo, foram extraídos do site do INEP e rodados no software SPSS. Após a extração, foram organizados em tabelas do aplicativo Excel e analisados qualitativamente. Assim, essa pesquisa adotou a análise crítica dos dados da condição da população geral e com deficiência brasileira em interface ao cenário político brasileiro de pandemia.

Resultados e discussão

O ano de 2020 e início de 2021 foram marcados com algumas palavras e expressões que não eram utilizadas habitualmente, porém foram incorporadas no dia a dia: pandemia, isolamento social, *lockdown*, acrescidas por novos hábitos e protocolos como uso de máscaras faciais, do álcool para desinfecção constante das mãos e ambientes, e dos termos coronavírus e COVID-19. São alguns dos vocábulos do novo glossário usual do planeta (Santos & Cardoso, 2021).

Apesar do discurso rígido e científico adotado pelos países mundo afora quanto às ações de combate à pandemia, o cenário no Brasil é de oposição às recomendações de contenção do novo coronavírus, tal afirmativa pode ser comprovada a partir das inúmeras declarações anticientíficas e controversas do presidente do Brasil, Jair Bolsonaro.

As declarações do chefe de Estado brasileiro minimizam as mortes causadas pelo novo coronavírus e incentivam o não uso de máscaras, defendem o uso de medicamentos não comprovados cientificamente para o tratamento precoce da COVID-19 e adotam uma política irresponsável de retorno da economia, que coloca os trabalhadores em situação de contágio e adoecimento.

Se já não bastasse o caos provocado pela pandemia e a ineficiência do governo federal em gerir o país, este trabalho abre espaço para a discussão sobre as pessoas com deficiência na educação superior e o processo de invisibilização durante a pandemia. Sobre a cultura da invisibilização Tomás (2008) explicita:

No império visual da sociedade ocidental contemporânea ser invisível tende a significar ser inexistente ou insignificante. Este sentimento de invisibilidade é

provocado pelo não-reconhecimento de outrem sendo esta atitude um produto da cultura e do passado biográfico daquele que-não-vê. Existem duas possibilidades para que um indivíduo seja invisível quando na realidade objectiva é fisicamente visível. Por um lado pode ser o resultado de um acto voluntário. Por outro lado, pode ser a consequência de uma intersubjectividade constituinte, o que implica que o acto de “não-ver” é uma perspectiva colectiva e partilhada dando origem a uma alteridade invisível (Tomás, 2008, p. 1).

Sabe-se bem que a invisibilização da pessoa com deficiência é histórica e está atrelada aos modelos normativos, essencialmente ligados a uma estrutura filantrópica, caritativa, de incapacidade e não produtividade, contudo a pandemia do COVID-19 agrava a situação, de modo que além das dificuldades de acesso à saúde, observa-se a ausência de protocolos específicos destinados a saúde da pessoa com deficiência. No que se refere a educação, pode-se afirmar que o mesmo acontece, haja vista que a situação de emergência e o direcionamento para a manutenção das aulas em regime híbrido não possibilita a constituição de um plano para amenizar as dificuldades, e nesse sentido não se coloca apenas a questão referente às tecnologias, mas também a acessibilidade dos recursos.

Desse modo, ao abordar as pessoas com deficiência nesta investigação é importante realizar o recorte do público em questão. Para fins de discussão serão considerados professores que possuem algum tipo de deficiência e que atuam na educação superior. Nesse sentido, a Tabela 2 indica o quantitativo de professores universitários com e sem deficiência.

Tabela 2 - Professores na educação superior brasileira com e sem deficiência no período de 2017, 2018 e 2019.

Ano	Total professores universitários	Total professores universitários com deficiência
	Em exercício	Em exercício
2017	380.673	1.921(0,5%)
2018	384.474	1.655(0,43)
2019	386.073	1.667(0,43%)

Fonte: INEP

Assim, a Tabela 2 indica que no período de 2017 a 2019 o número de professores nas universidades brasileiras teve um total de 380.673 em 2013 e 65139 em 2019, dados que representam um aumento aproximado de 101%. Comparado o número de professores com deficiência com o número total de docentes, se verifica que a representação dos professores com deficiência no âmbito universitário varia entre os valores de 0,5 % a 0,43% e parece indicar uma queda na representação destes profissionais nesta etapa de ensino. Assim, podemos verificar, embora num período curto, um declínio no acesso das pessoas com deficiência neste patamar de profissionalização.

Ao apresentar o quantitativo de professores atuando na educação superior e que possuem algum tipo de deficiência, se objetiva reafirmar a presença desses indivíduos em todos os setores da sociedade. No entanto, a discussão, também aponta os mecanismos da invisibilização da pessoa com deficiência e revela as representações que são constituídas sobre esses indivíduos, com isso pode-se afirmar que a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes sociais, de tal modo que naturaliza a quase ausência e ineficiência de políticas públicas voltadas para suprir as necessidades na educação superior brasileira em tempos de pandemia. Sobre a violência simbólica Bourdieu (2005) afirma

violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (Bourdieu, 2005, p. 07-08).

A violência simbólica se concretiza na medida em que a cada declaração do chefe do Estado brasileiro potencializa o não cumprimento dos protocolos sanitários, naturaliza as mortes causadas pelo vírus do SARS-COV e instala um sentimento de segurança epidemiológica, e comunhão nacional para o retorno das atividades econômicas. Imersos nessa engrenagem, professores e estudantes com deficiência são submetidos duplamente à dominação social, se expõem aos riscos impostos pelo Estado brasileiro em favor de uma nacionalidade que mascara o real interesse econômico dos que detém o poder.

Desse modo, esses indivíduos envolvidos pela emergência financeira e sanitária, são carregados pelo medo e insegurança, escancarando as fragilidades da vida humana e das estruturas sociais, políticas e econômicas que

têm demarcado nos últimos meses o modelo opressivo do erroneamente denominado “novo normal”. É nesse cenário e em clima de finitude que a Educação é desafiada a se fazer presente como instituição, justificando para um mundo que deveria ficar em casa, por que precisamos de escola. (Santos & Cardoso, 2021).

A universidade exprime uma determinada estrutura e o modo de funcionamento de uma sociedade como um todo, demarcando a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (Chauí, 2003). Se confrontando assim com o modo de pensarmos a nossa sociedade, sendo a realidade como algo contraditório e em permanente transformação, ou seja, dialético. Nos impor a este debate é compreender a organização social e sua totalidade, atividade humana, que não se alcança em uma etapa definitiva e acabada.

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (Konder, p.36, 1981).

Desta forma, a participação ou ausência das pessoas com deficiência no ensino superior expõem as dimensões e os elementos intrínsecos nas formas de acesso e permanência, os dados da Tabela 2 quantificam o número de professores com e sem deficiência que estão em exercício no ensino superior, mostrando que estes docentes fazem parte da realidade não só por parte de participação discentes como compõem os cargos de docentes, e parecem indicar um declínio.

Como apontado por Cabral, Orlando e Meletti o crescimento do número total de estudantes com deficiência parece ter sido um sucesso, mas a representação de estudantes com deficiência em universidades brasileiras ainda é limitada (Cabral; Orlando & Meletti, 2020) parece mais um contexto de exclusão dessa população que de inclusão propriamente dita. A contribuição das análises estatísticas sobre os indicadores mostram desta forma, como inevitavelmente a nossa estrutura ainda restringe a participação, pois, não se trata de um fato isolado é parte de um conjunto de ações que limitam

participação, visibilidade e permanência criando fissuras em um sistema que ainda se permite a falhas.

Considerações finais

Com o objetivo de apresentar o cenário do Brasil em tempos de pandemia causada pela COVID-19 e a participação de docentes universitários com deficiência na educação superior brasileira, no período de 2017 a 2019, tentou-se apresentar uma discussão com base em leituras realizadas e nos dados do Censo da Educação Superior brasileira apresentado pelo INEP.

Os dados indicam que o discurso negacionista e negligente do Estado brasileiro, de minimização do agravamento da crise sanitária, política, econômica e social que o Brasil vive em tempos de pandemia causada pela COVID-19, parece indicar um caminho escolhido para lidar com a crise.

Os dados apresentados, embora antecedam ao período de pandemia, parecem indicar uma invisibilização dos docentes universitários, ou seja, embora os docentes universitários experimentem um ligeiro crescimento no período, os professores com deficiência seguem em declínio. Se por um lado os dados indicam que a representatividade desta população é diminuta, por outro, mostra sua presença.

Assim, a análise realizada possibilitou identificar a violência simbólica vivenciada por esse público, a relação desigual no combate e prevenção da COVID-19, a manutenção de poder da classe dominante e a constituição de uma identidade invisibilizada.

De toda forma, até que sejam divulgados dados recentes do Censo da Educação Superior brasileira pelo INEP, que possibilitem o aprofundamento destas ideias iniciais, o quadro que vislumbramos nos parece mais de exclusão que de inclusão, de docentes com deficiência, neste patamar de profissionalização.

Referências

- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. (4a. ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Cabral, V. N., Orlando, R. M., & Meletti, S. M. F. (2020). O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. *Educação & Realidade*, 45(4). 1-15 doi: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105412>.

- COVID-19 no Brasil. SUS analítico. Recuperado de https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15. doi: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.
- D'ávila, C., Machado, R., & Randel, D. (2021) O olhar de estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Bahia sobre EaD e ensino de Didática no contexto da pandemia pela COVID – 19. *Revista Cocar*, (09), 1-20. doi: <https://doi.org/10.31792/rc.v0i9>.
- Ferraro, A. R. (2016). Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, 23(1), 129-146. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643230>.
- G1. (2020). Primeiro caso confirmado de COVID-19 no Brasil ocorreu em SP e completa seis meses nesta quarta. Recuperado de <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/08/26/primeiro-caso-confirmado-de-covid-19-no-brasil-ocorreu-em-sp-e-completa-seis-meses-nesta-quarta.ghtml>.
- Portal INEP. (2021). Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>.
- Konder, L. (2017). *O que é dialética: Coleção primeiros passos*. (1ª ed). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Loiola, F., Diab, Z., & Grullon, M. (2021). COVID-19 e os efeitos na prática do ensino em contexto universitário: mudança e inovação em um ambiente de urgência. *Revista Cocar*, (9), 1-21. doi: <https://doi.org/10.31792/rc.v0i9>.
- Mascaro, A. L. (2020). *Crise e pandemia*. (1ª ed). São Paulo: Boitempo.
- Santos. B. S. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina.
- Santos, M. W., & Cardoso, M. C. (2021). Educação e infância: Pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças. *Revista Cocar* (9), 1-18. doi: <https://doi.org/10.31792/rc.v0i9>.
- Tomás, J. C. S. P. (2008). A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica. In: Resumos do 6º Congresso Português de Sociologia, (p.285). Lisboa/Portugal.
- World Health Organization. (2021). Recuperado de <https://www.who.int/>.

Nota de fim

1, página 111: Dados atualizados 16/03/2021

Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória

Décio Nascimento Guimarães

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p122-132

Introdução

Provocado a escrever sobre a trajetória das pessoas com deficiência na educação superior, no contexto brasileiro, compreendo o convite como um salvo-conduto para flexibilizar as normas da escrita científica, sem me distanciar do rigor que a relevância do tema merece, e, ao mesmo tempo, para conduzir as discussões que constituem o presente trabalho a partir de uma autonarrativa. Dessa forma, apresento-me como resultado de minhas vivências pessoais, meus estudos acadêmicos e minhas experiências profissionais; em outras palavras, compartilho, neste trabalho, minha visão como pessoa com deficiência (cego), pesquisador do campo da Educação e docente do Ensino Superior (graduação e *stricto sensu*).

Antecipo que as discussões aqui desenvolvidas refletem a multiplicidade de olhares que compõem a minha visão de pessoa com deficiência. Para melhor entendimento, tomo emprestadas as palavras do poeta Manoel de Barros: “O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê”¹. Nesse sentido, pretendo explorar a educação superior relatando os entraves que enfrento como docente, revisitando os percalços do discente que fui, e, ainda mais, transvendo na luta coletiva o romper das barreiras do capacitismo. Espero ter dado pistas suficientes de que o ver, o rever e o transver constituem a poética

do pensar crítico, que quase nunca é alcançado em nossas pesquisas, tendo em vista que o ver e o rever contribuem para o alcance da hipótese, enquanto o transver é sentir, lutar, criar, ou seja, transgredir os padrões hegemônicos em defesa da diversidade humana.

Percebo que, no contexto nacional, é crescente a quantidade de trabalhos científicos que discutem os fundamentos, as políticas e a legislação em torno da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, ao mesmo tempo em que são ainda modestos os estudos que contemplam trajetórias e autonarrativas desse público. Esclareço que não tenho a pretensão de transformar este capítulo em mais um referencial teórico sobre a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, tampouco colocar minhas experiências como modelo a ser seguido, mas sim de poder compartilhar minhas inquietações e lutas, que se alicerçam em saberes e conquistas registrados/alcançados por outros tantos que nos antecederam.

Rever o caminho

Sempre que sou convidado a discutir a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, tenho a preocupação de, antes de consultar trabalhos científicos e documentos legais, revisitar a minha trajetória de vida acadêmica e profissional. Ao fazer esse exercício, reencontro-me com espaços, barreiras, práticas pedagógicas e atitudes que, de certa maneira, introduziram-me na luta e na pesquisa. Nesse processo de introspecção, retomo o diálogo com o silêncio, com as ausências e com as experiências, ao mesmo tempo em que questiono estruturas, padrões e ações, logo sinto-me pronto para o diálogo epistemológico com os autores, a fim de produzir, com estes, novas questões.

Considero a presença das pessoas com deficiência na educação superior ainda pouco expressiva em termos quantitativos; para muitos, uma solução para essa questão seria a remoção das barreiras impostas às pessoas com deficiência no intramuros das universidades. Defendo que seja feito mais: torna-se necessário ampliar o campo de investigação, uma vez que o acesso antecede a participação; nessa perspectiva, carece-se adicionar aos estudos em torno da educação superior a acessibilidade e o direito à aprendizagem das pessoas com deficiência para além das fronteiras do contexto universitário.

Antes mesmo de pensar nas condições de acessibilidade dos processos seletivos, das chamadas públicas, dos editais para ingresso no Ensino Superior, é

fundamental questionar de que forma as pessoas com deficiência têm se organizado para esse momento avaliativo. Refiro-me aqui ao direito de aprender no decorrer da Educação Básica e, mais, aos recursos de tecnologia assistiva disponíveis a esse público, à qualidade da informação e da comunicação da divulgação dos exames, à mobilidade urbana para o deslocamento até os locais de prova, dentre outros. Acrescento a essas questões as barreiras no âmbito doméstico e familiar, como a falta de espaço adequado para estudos, a ausência de recursos econômicos para prover necessidades básicas e educacionais, sem falar na saúde emocional dos educandos.

Lembro-me do quanto era difícil, como estudante cego, nos anos de 1990, organizar dezenas de fitas cassete com áudio de aulas gravadas, assim como digitalizar, via escâner, livros impressos que, na maioria das vezes, não estavam disponíveis sequer nas bibliotecas. Esclareço que, mesmo que tivesse sido alfabetizado em braile, a dificuldade não teria sido menor; com base em relatos de amigos e colegas também cegos, suponho que o desafio seria ainda maior. Quase sempre, como alternativa, recorria a reuniões de estudo na companhia de estudantes que faziam leitura, em voz alta, para, na sequência, iniciar uma rodada de tira-dúvidas. Nessa ocasião, não raro cabiam a mim as explicações às dificuldades do grupo; em relação às minhas dúvidas, estas retornavam comigo.

Por meio da escuta de discentes com deficiência, torna-se fácil constatar que três décadas depois os dilemas são os mesmos, apesar de ampla legislação que se destina a assegurar a esse público o direito à educação. Atribuo esse fenômeno à concentração dos escassos investimentos e das políticas governamentais ao intramuros das escolas e universidades, ao mesmo tempo em que se revela a omissão à vida pessoal e ao exercício da cidadania das pessoas com deficiência. Reconheço a existência de ações afirmativas que buscam oportunizar o acesso e a permanência das minorias nas universidades; atribuo a estas grande valor social, assim como reivindico a ampliação de suas ações, levando-as à promoção da dignidade humana.

Defendo a aquisição, por parte do Poder Público, de recursos de tecnologia assistiva e a destinação destes para uso pessoal das pessoas com deficiência, a fim de proporcionar melhor qualidade de vida e condições equitativas de educação. É inadmissível que o direito à aprendizagem seja reduzido à *expectativa* de acesso às escolas e universidades, e, quando muito, à ascensão de poucos, apesar das barreiras. Nesse cenário, nota-se o discurso hegemônico

capacitista das autoridades a utilizar a relação limite/superação como justificativa à violação governamental dos direitos das pessoas com deficiência.

Acredito que, para muitos, a implementação da previsão legal da acessibilidade por meio de editais acessíveis e política de cotas é suficiente para o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior. Permitam-me desfazer essa nuvem de fumaça: editais em Língua Brasileira de Sinais (Libras), para surdos, e editais em arquivos acessíveis a leitores de tela, para cegos, quase sempre estão *disponíveis* em sites/portais inacessíveis e confusos, e/ou, quando acessíveis, essa acessibilidade não contempla os anexos dos editais e os formulários para inscrição. Nesse percurso de desinformação e ausência de transparência, os resultados são inscrições não efetivadas ou preenchidas indevidamente, deixando de fora do processo seletivo um considerável grupo de pessoas com deficiência. Esse fenômeno não é percebido nos levantamentos estatísticos promovidos pelas universidades e pelo Poder Público, mas vivido e experienciado pelos coletivos de pessoas com deficiência.

Em relação à política de cotas, exige-se das pessoas com deficiência uma infinidade de documentos, declarações e atestados, que impõem uma exaustiva maratona a órgãos públicos, cartórios e ambulatorios médicos, todo esse esforço para comprovar sua situação de deficiência. Cabe salientar que tais documentos, em geral, possuem um curto período de validade, até mesmo quando a situação de deficiência é permanente. Mais uma vez, fica claro que a burocracia reforçada pelo capacitismo estrutural potencializa as barreiras na trajetória das pessoas com deficiência, até naqueles processos destinados à acessibilidade e à inclusão desses sujeitos na educação superior.

Destaco, ainda, nesse imbróglio em torno do acesso das pessoas com deficiência à educação superior, a fragilidade do processo seletivo, em que os direitos desse público são observados de forma parcial e superficial: a desinformação e a falta de acessibilidade nos locais de aplicação das avaliações; o despreparo de fiscais e profissionais de apoio; a ausência de recursos de Tecnologia Assistiva indispensáveis para leitura, resolução e preenchimento das questões; e, na divulgação dos resultados, repete-se o caos experienciado na publicação dos editais. Ressalto que tais entraves ainda estão presentes na trajetória das pessoas com deficiência que aspiram à formação acadêmica (graduação e *stricto sensu*). Essas barreiras são as mesmas que por mim foram enfrentadas nos anos de 1990, período em que a legislação era bem modesta no tocante ao direito à educação das pessoas com deficiência.

Nesse exercício de revisitar o cotidiano dos tempos de discente, encontro no hoje, em minhas observações de docente, pesquisador, coordenador acadêmico e pessoa em situação de deficiência, a universidade ainda de portas fechadas para a diversidade. Logo, entendo que o romper com os padrões hegemônicos historicamente consolidados carece não só de leis, tendo em vista que estas alcançam somente a previsão de direitos, sendo necessário um movimento permanente de lutas dentro e fora do meio acadêmico. Questiono-me diariamente e provooco outros a também se questionarem sobre o porquê de tão poucos adentrarem nossas universidades quando uma multidão de oprimidos bate à porta, e, ainda, o que podemos fazer para reverter essa dura realidade.

Ver quase de dentro

O ingresso na educação superior é celebrado indistintamente por jovens, adultos e idosos, que, após longa jornada de estudos e lutas, alcançam a tão aspirada matrícula. Para a maioria, significa mais do que uma conquista pessoal, considerando situações em que são os primeiros representantes de suas famílias e de seus coletivos identitários. Ansiedade, insegurança e entusiasmo são sensações experimentadas nesse momento cercado por tanta expectativa, principalmente para quem teve de romper com os padrões hegemônicos e com a história de opressão, que reservam a educação superior aos filhos e filhas das elites.

Para as pessoas com deficiência, a experiência inicial também é cercada de entraves e requer uma atenção redobrada para que a justificativa institucional de acesso para esse público não venha legitimar uma pseudoacessibilidade no processo formativo. É no ato da matrícula que, em geral, as pessoas com deficiência informam oficialmente suas necessidades educacionais, assim como os recursos de tecnologia assistiva a serem utilizados. Mas, o que as instituições de ensino superior fazem com tais informações? Quais providências serão tomadas para que os discentes em situação de deficiência tenham seu direito à educação assegurado?

Sem demora, a resposta é sentida na prática ainda nas primeiras aulas: o espanto no olhar dos docentes revela a ausência de comunicação prévia por parte da instituição. Como consequência dessa desinformação, em seu planejamento de aula recursos de acessibilidade e práticas inclusivas não estão

presentes. Vê-se aí a importância da adoção do desenho universal no trabalho docente, independentemente da existência de pessoas com deficiência em suas turmas; em geral, são atitudes simples e recursos de fácil aplicação, disponíveis em softwares e aplicativos de edição de texto e slides, que não alteram a elaboração nem a dinâmica das aulas. Outra medida adequada seria o exercício da empatia, em que o docente, ao se aproximar do discente em situação de deficiência, construiria com ele estratégias que assegurassem sua participação e aprendizagem.

Numa espera ativa, os discentes em situação de deficiência sentem o passar das semanas entre ausências e omissões, no exercício costumeiro de sua resiliência e de suas lutas frente aos impedimentos pedagógicos em sala de aula e às quase intransponíveis barreiras do meio universitário. Por outro lado, os docentes, também à espera de providências institucionais, esforçam-se para, à sua maneira, tornar as suas práticas pedagógicas inclusivas, embora esse comportamento nem sempre seja seguido por todos. Mais uma vez, a burocracia institucional, utilizada como justificativa para o não fazer, mascara o capacitismo estrutural e, ao mesmo tempo, serve de desculpa para gestores que, em seus discursos, dizem acreditar na *capacidade de superação* das pessoas com deficiência, transferindo para estas a responsabilidade, com a velha história de que *afinal, eles chegaram até aqui*.

De fato, o como chegaram à educação superior proporciona às pessoas com deficiência a compreensão de que reivindicar direitos carece mais do que requerimentos, exige lutas e esforços pessoais. No enfrentamento diário de atividades inacessíveis, seguem as pessoas com deficiência em seu malabarismo acadêmico dentro e fora das salas de aula. Assim, entre adaptações e improvisos, os períodos letivos vão sendo atravessados e os discentes em situação de deficiência vão acumulando experiências de *quase participação* em práticas de laboratório, consultas à biblioteca, estágios e visitas técnicas; acrescentam-se, a essas, vivências esportivas, culturais e de entretenimento, em que a segregação costuma ser maior.

Observo que as políticas e ações institucionais em torno da acessibilidade concentram-se no âmbito das salas de aula, sobretudo no acesso a conteúdos e atividades avaliativas, fato que reflete a visão capacitista e conservadora de pensar a acessibilidade e a aprendizagem. Em meus tempos de discente, durante as aulas presenciais, já experienciava o sabor amargo do *ensino à distância*, uma vez que não raro minha presença era ignorada. Para reverter tal

situação, cobrava-me uma dedicação exaustiva, antecipando os estudos em casa como estratégia de compensação às atividades excludentes.

Outra questão sensível que merece atenção especial são as atividades de iniciação científica, monitoria e estágios remunerados, em que o acesso e a participação dos discentes em situação de deficiência são reduzidos, ainda que haja, por parte destes, considerável interesse e procura. Com a alegação de que tais atividades são facultativas, as barreiras não são removidas; tem-se aí mais um exemplo da forma reducionista e capacitista com que o direito à educação é interpretado no âmbito das instituições de Ensino Superior, mesmo quando existem, nestas, políticas de cotas e ações afirmativas mais abrangentes.

Antes de alcançarem o tão esperado diploma na educação superior, as pessoas com deficiência, assim como os demais discentes, precisam elaborar seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), para muitos a primeira produção científica ao longo da formação inicial. Em geral, trata-se de um momento cercado por ansiedades e tensões motivadas pela falta de proximidade com a escrita acadêmica, pautada por normas inacessíveis que não observam o Desenho Universal, assim como pela expectativa e insegurança em torno da defesa de seus trabalhos diante da banca avaliadora. Preocupo-me com o olhar dos examinadores, seus apontamentos, e, sobretudo, com o risco de profírem sentenças condenatórias, numa investida capacitista de desencorajar novos inícios acadêmicos e profissionais.

Transver para transgredir

Quando decidi abraçar a carreira acadêmica, minha motivação centrava-se em aprofundar os estudos na área de Educação. O programa de pós-graduação *stricto sensu* escolhido² permitiu-me pensar o campo educacional numa perspectiva interdisciplinar. Confesso que, à época, a docência na educação superior não habitava os meus objetivos, no entanto revisitar o âmbito universitário e perceber a ausência da diversidade humana em seu intramuros avivou em mim a vontade de mudança, de pensar o universo acadêmico de outra forma. A insatisfação com as ausências fez-me ver na docência e na pesquisa a oportunidade de propor rupturas na estrutura hegemônica do meio universitário.

Acrescento que, no *stricto sensu*, deparei-me com velhas e novas barreiras, como consultar e submeter artigos em periódicos, projetos na Plataforma Brasil e trabalhos completos em congressos, assim como questões mais simples, e não menos importantes, como a atualização do Currículo Lattes, o acompanhamento de informações no sistema acadêmico da universidade, além da mobilidade nas dependências do campus. Na observação crítica e no enfrentamento desses obstáculos, alcancei a compreensão de que não basta só questionar a inacessibilidade do meio acadêmico, mas sim forjar a transgressão da estrutura opressora responsável pela manutenção da cultura capacitista. Desde então, concilio luta e pesquisa como estratégia coletiva de emancipação social, tarefa árdua por se tratar de causas e investigações que contrariam os padrões hegemônicos de dentro e fora do âmbito acadêmico.

Em aulas, grupos de trabalho e seminários, rompia o silenciamento ao provocar discussões que promovessem narrativas e saberes que afirmassem a voz e a luta dos oprimidos por emancipação social, em particular as das pessoas com deficiência; dessa forma, colegas pesquisadores foram encorajados a desbravar um campo até então invisibilizado. Nas pesquisas interdisciplinares, longe de cátedras e abordagens conservadoras, encontrei solo fértil para investir em parcerias e trabalhos científicos que investigassem a deficiência e a acessibilidade para além dos limites da educação especial.

Nesse longo caminho como discente na educação superior, em que os passos se confundem com a remoção de pedras, a obtenção do título de doutor representou para mim um marco, início de uma nova jornada, porém com as mesmas lutas. Logo, em um breve intervalo de tempo, via concurso público, tomo posse no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) como docente na área de Educação, com atuação em diferentes cursos de licenciatura: Educação Física, Matemática, Artes/Teatro e Geografia, assim como em cursos de *lato sensu*³ e *stricto sensu*⁴, sempre com ênfase na formação de professores. Cabe salientar que, em meio a celebrações da nova etapa, reencontrei velhas barreiras, no entanto foi para removê-las que decidi voltar à educação superior, agora como docente.

Ao adentrar as salas de aula, sempre tenho a preocupação de conhecer os discentes que irão trabalhar comigo. Para tanto, empenho-me em vê-los para além de suas imagens, escutar suas vivências e experiências, identificá-los não só pela voz, mas também pela trajetória de vida. Nessa direção, com eles e para eles as aulas são planejadas, sem barreiras e sem distâncias,

no respeito mútuo das diferenças, que, por vezes, levam-nos a conflitos, que se tornam objetos para novos saberes. Nesse lócus de mediações e aprendizagens, experimento o ver numa dimensão intersensorial e coletiva, em que a docência e a discência se fundem na pluralidade do saber e na construção de uma visão emancipatória.

No diálogo com os discentes, escuto e observo suas inquietações com a ausência de saberes relacionados à educação das pessoas com deficiência, principalmente por estarem esses em cursos de formação inicial de professores. Identifico-me com tais questionamentos, uma vez que foram estes que me fizeram investir na carreira docente. Sempre encontro a oportunidade de trabalhar e discutir, nas aulas, de maneira transversal, a acessibilidade, o desenho universal e as práticas inclusivas na educação, não só pensando nas pessoas com deficiência, mas em toda a diversidade humana. Dessas discussões, resultam novos estudos, pesquisas e práticas, que ultrapassam os limites das salas de aula.

Muitos são os desafios no exercício da docência, de modo especial quando se trabalha em defesa de uma formação emancipatória dentro de instituições estruturalmente hegemônicas e capacitistas, onde questionar as ausências torna-se a principal estratégia pedagógica. Nesse contexto formativo, em que se luta e trabalha exaustivamente pelo direito à educação, por vezes esqueço-me de questionar/reivindicar acessibilidade e recursos de tecnologia assistiva que oportunizem a mim, docente e pessoa em situação de deficiência, adequadas condições de trabalho. Atribuo o mencionado esquecimento à falta de momentos de trégua nos embates em prol da educação, além da influência do mito da superação, criado pela cultura capacitista, que insiste em bater à minha porta.

Entre lutas e pesquisas, sigo dia a dia trabalhando, apesar dos obstáculos, dentro e fora da academia. Ao revisitar o caminho percorrido, reencontro conquistas coletivas alcançadas ainda nos tempos de discente no *stricto sensu*, como o grupo editorial (Encontrografia) que instituímos para romper com a hegemonia das editoras comerciais e conservadoras; o Congresso Nacional de Práticas Inclusivas⁵ (CONAPI), organizado em parceria com pesquisadores de diversas universidades e regiões do país; e do repositório/plataforma de publicações (inlui.org) que desenvolvemos para divulgação de trabalhos científicos e relatos de experiência no campo da inclusão escolar de pessoas

com deficiência. Reconheço que ainda há muito o que fazer, para tanto compartilho o convite de seguirmos em frente.

Conclusão

No processo de escrita desta autonarrativa, procurei distanciar-me da formalidade dos trabalhos acadêmicos, na busca de criar condições favoráveis para uma maior aproximação com os leitores e leitoras. Além disso, não haveria espaço para compartilhar vivências e visões pessoais no universo frio e normativo da escrita científica. Espero não ter exagerado na ousadia de abordar uma questão tão cara como a acessibilidade na educação superior sem recorrer ao diálogo costumeiro com teóricos; por outro lado, acredito ser necessário tornar visível o que as lentes turvas, hegemônicas e capacitistas não permitem ver.

Ao revisitar o caminho percorrido, pude constatar que as velhas barreiras enfrentadas ao longo de minha trajetória acadêmica ainda permanecem no mesmo lugar, a obstruir o caminho de outras pessoas em situação de deficiência. Logo, defendo que o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem na educação superior carecem ser compreendidos para além dos documentos legais e dos estudos do campo da Educação Especial. Torna-se urgente examinar a questão sob as lentes libertadoras da interseccionalidade, da intersetorialidade e dos direitos humanos, a fim de construir coletivamente uma visão emancipatória, que se contrapõe às representações opressoras mantidas/manipuladas pelo poder hegemônico.

Vejo como indispensáveis os estudos, as discussões e os marcos legais em torno do direito à educação das pessoas com deficiência, no entanto afirmo que sem a força e a intensidade das lutas, dentro e fora da academia, não haverá a ruptura das estruturas hegemônicas que perpetuam a opressão e o capacitismo. Proponho um imediato abrir de olhos intersensorial, capaz de desafiar o que se acostumou e aprendeu a ver e, num processo coletivo de transgressão, experimentar o transver a educação superior sob a ótica transformadora da visão emancipatória.

Notas de fim

- 1, página 122: BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 75.
- 2, página 128: Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes - RJ.
- 3, página 129: Pós-graduação *lato sensu* em Docência do Século XXI: educação e tecnologias digitais (IFF) e Pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Geografia (IFF).
- 4, página 129: Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias – MPET (IFF) e Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Cognição e Linguagem (UENF).
- 5, página 130: Congresso Nacional de Práticas Inclusivas (CONAPI) – 1ª edição em abril de 2019, no Centro de Convenções da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em Campos dos Goytacazes – RJ, e 2ª edição em setembro de 2020, no Instituto de Química da Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF, modalidade on-line em decorrência da pandemia da COVID-19. Site: www.conapi.org.

10

Identidades, deficiências, educação e acessibilidade em tempos de pandemia

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Jairo Maurano Machado

André Henrique de Lima

Inaê de Andrade e Silva

Divaldo Bellato Sobrinho

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p133-144

O presente capítulo apresenta reflexões e diálogos que o Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade da Universidade Federal de São Carlos (GP-IDEA/UFSCar) tem fomentado acerca dos desafios inerentes ao contexto da pandemia da *Corona Virus Disease* de 2019 (COVID-19) para as pessoas com deficiência¹, particularmente no que tange à educação superior, à orientação acadêmica e profissional e acessibilidade digital².

Isso porque, em um contexto neoliberal, a liquefação das relações sociais, a individualização dos sujeitos, a competitividade, a necropolítica e a discriminação negativa com base na deficiência têm fundamentado a lógica meritocrática da acessibilidade (Bauman, 2015; Chomsky, 2017; Ebersold, 2020; Mbembe, 2016).

Estamos lidando, atualmente, com o capacitismo estrutural, historicamente constituído por atitudes quotidianas incitadas por concepções e representações negativamente discriminantes, que potencializam a deslegitimação participativa social das pessoas com deficiências ao distinguir corpos “capazes” de corpos “não capazes”. Os alicerces dessa estrutura histórica, antropo-

lógica e sociológica têm sido, ainda, fortemente constituídos por concepções metafísicas e biologizantes da deficiência, em detrimento da perspectiva biopsicossocial (Gavério, 2017; Mello, 2014; Pessotti, 2014).

Esse quadro não é diferente na esfera educacional, em que estudantes com deficiência de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino têm sucumbido a esse maquinário de critérios arbitrários, os quais insistem em estabelecer o normal e o patológico (Canguilhem, 2009; Frances, 2016; Piccolo, 2012).

Isso ainda ocorre mesmo que, teórica e politicamente, a Concepção Social de deficiência seja fortemente defendida nos dias atuais, considerando inclusive as transversalidades de raça, gênero, idade, classe social, orientação sexual, religião e posicionamentos políticos, nos processos de cidadania ativa³ para o desenvolvimento pessoal e da empregabilidade⁴ (Department of Education and Science, 2000; ONU, 2006; Brasil, 2015; Leite & Lacerda, 2018; The Economist, 2017; Lima & Cabral, 2020).

Os dissensos de concepções, representatividades e atitudes sociais têm incitado históricos movimentos nacionais e internacionais de cunho político, social, educacional, ideológico, econômico, normativo e cultural, que culminam na necessidade de articulação de políticas de ações afirmativas nas diversas esferas da sociedade.

Ainda que seja identificado o aumento significativo do número de matrículas desse alunato em todas as etapas da Educação Básica e na educação superior, esse panorama tem sido acompanhado pela (in)discriminada utilização daqueles dispositivos e por expressivos índices de retenção, distorção idade-série e evasão ao longo das trajetórias educacionais dos estudantes com especificidades, a serem respondidas por meio da cooperação multidisciplinar, envolvendo profissionais da Educação Especial (Inep, 2020).

Esses processos tangenciam as modalidades da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional (Nível Básico, Nível Técnico e Nível Tecnológico), da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena, da Educação Escolar Quilombola, da Educação a Distância, bem como suas interfaces⁵.

Analisando os mais recentes dados censitários, identifica-se um preocupante decréscimo de mais de 80% da representatividade dos estudantes com especificidades que deveriam ser atendidos na perspectiva da acessibilidade. A comparação entre o índice de matrículas nas Instituições da educação

superior (0,70%) e aquele dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3,79%), entre as Instituições da Educação Básica, desvela esse fato (Tabela 1):

Tabela 1 - Relação entre o número de matrículas do alunato geral e da modalidade Educação Especial (EEsp) em instituições públicas da Educação Básica (microdados) em todas as suas etapas e modalidades de ensino, no ano de 2019

	Geral	EEsp	%
Educação Infantil (Creche)	2.432.216	23.189	0,953
Educação Infantil (Pré-Escola)	3.947.335	61.504	1,558
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	11.688.559	443.514	3,794
Ensino Fundamental (Anos Finais)	9.724.832	326.617	3,358
Ensino Médio	6.192.819	114.566	1,850

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

Na tabela 1, é apresentada a evolução dos índices de matrícula conforme as etapas de ensino, mostrando os alunos em Geral, da Educação Especial e a porcentagem de estudantes da Educação Especial, abrangendo, então: a) Educação Infantil (Creche); b) Educação Infantil (Pré-Escola); c) Ensino Fundamental (Anos Iniciais); d) Ensino Fundamental (Anos Finais); e) Ensino Médio.

Como se não bastasse essa tendência, chama atenção a ameaça (para além da pandemia) das medidas dos atuais projetos antidemocráticos do governo nas diversas esferas sociais. Uma delas foi a publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que trata da nova Política da Educação Especial⁶. A insatisfação de especialistas e de alguns setores da sociedade ensejou a proposição de uma ação direta de inconstitucionalidade perante o Tribunal Federal, o qual, julgando procedente a demanda, afastou a validade da norma do Executivo (Ação Direta de Inconstitucionalidade: 6590).

A atuação do Judiciário sobre uma questão que era de cunho eminentemente político e social demonstrou, com bastante clareza, que a manutenção de eventuais entraves provenientes de uma ética cristalizada pode ensejar algumas outras consequências, como a ocorrência de movimentos

que usam de forma indiscriminada a via judicial para satisfazer suas premissões eventualmente individualizadas.

No entanto, isso provoca uma alteração daquele que ostenta a titularidade do poder decisório, quando se admite a possibilidade do socorro indiscriminado aos órgãos judiciais. Trata-se da judicialização, que pode acarretar a transferência da tomada de decisão para ambientes muito mais elitizados, completamente estranhos e alheios à realidade acadêmica. Essa transferência deixa à mercê questões que poderiam (e deveriam) ser discutidas de forma dialógica na própria comunidade a uma eventual postura ativista, contida no provimento jurisdicional.

Mesmo com a necessidade de inquirir as emergentes estratégias e práticas excludentes e/ou negativamente discriminatórias nos contextos escolares, acadêmicos e profissionais, importa destacar, nos últimos anos, que a educação especial brasileira tem o maior índice de sua representatividade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na educação superior, particularmente, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019), temos o seguinte cenário atual:

- Estudantes em Cursos de Graduação (presenciais e a distância): 47 mil (0,59%) declararam ter algum tipo de deficiência⁷ e 29 mil (0,36%) têm idade superior ou igual a 60 anos;
- Estudantes em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico e Doutorado): pessoas com deficiência e idosos compõem 0,76% da comunidade acadêmica;
- Professores da Educação Superior: 0,43% têm algum tipo de deficiência e, parte deles, está vinculada em programas de pós-graduação.

Ainda assim, considerando-se que essa população tem alcançado os níveis mais altos do sistema educacional brasileiro, a empregabilidade de diplomados com deficiências não chega a 0,2% em trabalhos formais (Inep, 2019; Ministério da Economia, 2019).

No atual cenário de pandemia mundial, os relatórios da Organização das Nações Unidas intitulados *COVID-19: Who is protecting the people with disabilities?* e *World Social Report 2020: Inequality in a Rapidly Changing*

World, evidenciam níveis mais altos de pobreza, mazelas e situações de violência vivenciadas por pessoas com deficiências (ONU, 2020a, 2020b, D’Afonseca, Cabral & Paes, 2020). Destaca-se, ainda, que este é um assunto de proteção à vida, de direitos humanos:

Para enfrentar a pandemia, é crucial que as informações sobre como prevenir e conter o coronavírus sejam acessíveis a todos [...] As campanhas de informação pública e as informações fornecidas pelas autoridades nacionais de saúde devem estar disponíveis em língua de sinais, formas, meios e formatos acessíveis, incluindo tecnologia digital, legendas, serviços de retransmissão, mensagens de texto, leitura fácil e linguagem simples (Organização das Nações Unidas, 2020, s/p, tradução livre).

Portanto, esse panorama tem pulsado incontáveis e necessárias reconduções a serem materializadas pelos atores das mais diversas realidades. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, transversalizado em seus inúmeros microcontextos locais, regionais e fronteiriços, suas pluralidades são desafiadas a ressignificarem-se em uma perspectiva biopsicossocial, no sentido de legitimarem os direitos cidadãos.

Em um contexto onde os movimentos de “teletrabalhar, telestudar e telepesquisar” quase nos fazem acreditar que estamos “tele-existindo”, modificando nossas expectativas e nosso movimento de estar no mundo, perguntamo-nos: como “tele-existir”, sobretudo as pessoas com deficiências, em telas e equipamentos inacessíveis? Como as convivencialidades podem ser estabelecidas e dinamizadas em tempos de isolamento social, quando esbarramos em comunidades que mantêm inúmeras barreiras atitudinais, tecnológicas, comunicacionais e informacionais? Quais riscos esses obstáculos implicam sobre o acesso, a permanência, a formação e a atuação profissional e sobre o direito à vida?

Acessibilidade digital: por um comprometimento ético na produção e difusão do conhecimento científico

Nesse ínterim, gostaríamos de chamar a atenção das comunidades acadêmicas e de pesquisadores no tocante à acessibilidade no processo de produção e difusão do conhecimento científico em tempos de pandemia. Isso porque

estudantes e servidores (técnicos administrativos e docentes) com deficiência e/ou idosos têm sido negligenciados por barreiras e inadequações nas plataformas de difusão do conhecimento.

Em um estudo preliminar realizado em 2021 pelo GP-IDEA, em parceria com o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), considerando 82.716 (19,5%) artigos científicos de 9.045 volumes publicados entre 2017 e 2020, foram prospectadas 205.921 figuras e 173.976 tabelas. A análise indicou que, embora 95,05% das tabelas estejam codificadas em HTML (98,29% com rótulos descritivos e 98,18% com legendas), nenhum dos artigos analisados apresentou elementos essenciais para a transmissão de informações às tecnologias assistivas. Isso subsidia o que Oliveira (2013), Borges & Mendes (2018) e MWPT (2020) indicavam em relação às barreiras nas seguintes dimensões:

- nas disposições do conteúdo;
- no leiaute;
- nos campos de busca;
- nos formatos de arquivo (figuras, gráficos, tabelas);
- nos tipos e tamanho das fontes;
- nas estruturas dos textos acadêmico-científicos;
- na ambientação, adaptação e atualização às plataformas digitais;
- na dificultosa atualização do conhecimento teórico e tecnológico;
- na própria produção de pesquisas.

Esses são apenas alguns indicadores que retratam, brevemente, o fato de que mais de 14 milhões de portais ativos no país (99,3%) apresentam barreiras de navegabilidade e de usabilidade (MWPT, 2019). Ou seja, menos de 1% dos ambientes virtuais garantem efetivamente o acesso à informação e à comunicação, assim compreendidos como direitos fundamentais capazes de potencializar o pleno exercício da cidadania, ainda mais quando se admite a presença dos ciberespaços, de uma cibercultura e de uma cibersociedade em que a informação implica tanto na produção do conhecimento quanto na transformação do pensamento (Costa, Silva & Ramalho; 2010; Hott & Fraz, 2019).

Preocupa o fato de isso ocorrer ainda que a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, da Estratégia Global e a Estratégia Global e Plano de Ação sobre o Envelhecimento e a Saúde, recomendarem: a) Propiciar informação acessível de caráter científico, de direitos humanos e de proteção social; b) Realizar ou promover a pesquisa, o planejamento, o desenvolvimento, a disponibilidade e o emprego de tecnologias da informação e comunicação; c) Incentivar a mídia, inclusive os provedores de informação pela Internet, a tornar seus serviços acessíveis a pessoas com deficiência (ONU, 2006, 2015).

Assim, compreendemos que a acessibilidade digital é um fundamento que deve perpassar a produção e a difusão do conhecimento, a garantia dos direitos humanos e a sustentabilidade global. A superação de atitudes negativas e a transposição de barreiras tecnológicas se materializam quando a cultura, a compreensão sobre a produção científica e o seu processo são ressignificados.

É preciso, portanto, reestruturar a acessibilidade digital na produção e difusão do conhecimento, considerando-se a imbricação das etapas, sob os seguintes prismas:

- os autores (com e sem deficiência): acesso a outras produções acessíveis; produção do conhecimento em formatos textuais acessíveis, inclusive preconizando a descrição de imagens, gráficos e tabelas, valendo-se da ferramenta Texto alternativo, por meio da opção, que pode ser encontrada nos softwares Word, Google Docs e outros, “Editar Texto Alt”;
- os editores de periódicos (com e sem deficiência): na elaboração de critérios de submissão que contemplem a acessibilidade;
- os pareceristas (com e sem deficiência): na elaboração de pareceres detalhados, construtivos e cuidadosos nos processos de indicações e/ou sugestões, sem promover barreiras;
- os profissionais das tecnologias da informação e comunicação: nos ajustes das interfaces para que a navegabilidade e a usabilidade sejam acessíveis;
- os diagramadores: na conversão da linguagem em XML, respeitando a alocação das descrições de imagens inseridas pelos autores.

A atual fragmentação dessas frentes, porém, sem haver uma política editorial na perspectiva da acessibilidade para processo de produção e difusão do conhecimento, pode contribuir com processos de negação de direitos.

Produzir e difundir de modo acessível, em um escopo que visa a garantia de direitos cidadãos, configura um exercício político, de responsabilidade coletiva, que deve, à luz de princípios que favoreçam a promoção da cidadania ativa, se estender da universidade a toda a sociedade.

Proposições

Cumprir considerar que, a depender do contexto e dos sujeitos, a possibilidade de se lançar mão de políticas de ações afirmativas não pode ser desconsiderada, uma vez que atualmente se apresentam como instrumentos alternativos que têm como escopo atenuar as desvantagens no acesso, na permanência, na plena participação e na formação acadêmica dessas populações, fomentando ainda a pluralidade das identidades nos contextos educacionais e profissionais, a igualdade formal e substancial de oportunidades e a equidade de direitos (Cabral, 2018).

Assim, enquanto forem induzidas concepções intuitivas e negativamente discriminatórias sobre deficiências, identidades e diferenças; enquanto o ato de prover recursos isolados de acessibilidade acomodar o sistema; enquanto não forem superadas barreiras atitudinais individuais e coletivas; e enquanto não houver efetiva cooperação entre os atores dos respectivos cenários; a materialidade do que atualmente é versado como inclusão será impalpável e continuará utópica.

Desse modo, aquilo que se tem chamado de orquestração da acessibilidade se apresentará apenas por meio de movimentos desconexos, acompanhados de sons e silêncios aleatórios (Cabral, 2021, no prelo).

Na ciência, também é preciso criar desconfortos às palavras acostumadas e, assim como alertava o poeta Manoel de Barros, “é preciso transver o mundo” (Barros, 2016, p. 55). A atual ausência desse desconforto, entretanto, reflete a existência de um contexto produtivista, acelerado e incerto, em que as pessoas estranhamente deixam de se provocar para irem ao encontro dessa ética, em si mesmas. Este é um período de muitas opiniões, que reverberam

mais verdades de outras pessoas, do que construções subjetivas. Pouco se sente a si mesmo sobre as próprias percepções e vivências.

Em um mundo pleno de selfies e cada vez mais individualizado, egocêntrico, inclusive no mundo acadêmico e científico, há o grande risco de se multiplicar as produções, no sentido de reproduções, do que de fato propor transformações sobre a qualidade do que já está (im)posto, haja vista a triplificação de submissões de artigos científicos, com mais de 75% de reprovações (ABPEE, 2020).

Somente a superação desse quadro vai permitir formular reflexões acerca de uma educação de qualidade em tempos de pandemia, que reconheça as identidades, deficiências, a educação e a acessibilidade.

Todas as reflexões aqui propostas devem priorizar o próprio significado do que seja qualidade, que está imbricada pelo entendimento do contexto, pelo processo de senti-lo e de vivê-lo.

Seguindo essa lógica da ética da qualidade, é necessário se despir do “deixe eu falar como ela ou como ele” para se colocar em um lugar em que se possa dizer: “em que isso que essa pessoa diz ou faz se encontra ou se distancia de mim? O que me faz ir ao encontro? O que me faz ir de encontro? O que faz com que eu me distancie?”.

Eximir-se de todos esses questionamentos e manter-se em uma caminhada isolada pode contribuir com um projeto de sociedade enfraquecida de seus direitos. Ora, que projeto de sociedade é esse, quando pessoas são anuladas? É preciso aproximação e compreender o que tem movido esta psique social. É preciso que aquela caminhada tenha como destino a alteridade, sob pena de as pessoas continuarem vivendo presas na era primitiva do egocentrismo.

É imperioso ainda abandonar a ideia de um ciclo produtivista (e meritocrata) cujas etapas culminam em uma condição de conquista individualizada, em que somente se almeja a referência, o reconhecimento formal, para se admitir que todos os componentes desse ciclo sejam perenes e não se esgotam em si mesmos, de modo a permitir a construção de um diálogo sempre inovador e que não seja exauriente em sua própria formatação. Provavelmente, desse modo, será possível alicerçar projetos verdadeiramente coletivos, que suplantam os grupos de diálogos restritos e por vezes elitizados.

Referências

- Arendt, H. (2018). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Associação Brasileira de Pesquisadores Em Educação Especial - ABPEE. (2020). *Assembleia geral de 08 de dezembro de 2020*. Reunião Virtual: ABPEE.
- Barros, M. (2016). *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Alfabeta.
- Bauman, Z. (2015). *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Tradução de Renato Aguiar. 1º. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Borges, W. F., Mendes, E. G. (2018). Usabilidade de aplicativos de tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Bauru, v. 24, n. 4, p. 483-500.
- Cabral, L. S. A., Santos, V., Mendes, E. G. (2018). Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 8, n. 23, p. 111-126.
- Cabral, L. S. A. (2021, no prelo). Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (If-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. *Cadernos Cedex*. (no prelo)
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico*. 6. ed. Forense Universitária: Rio de Janeiro.
- Costa, L. F., Silva, A. C. P. & Ramalho, F. A. (2010). Para além dos estudos de uso da informação arquivística: a questão da acessibilidade. *Ciência da Informação*, 39(2), 129-143. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652010000200011>. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000200011&lng=en&nrm=iso.
- D’Affonseca, S. M., Cabral, L. S. A., & Paes, D. C. (2020). Formação de profissionais para prevenção de violência contra pessoas com deficiência: proposta de ação. *Revista DI*, São Paulo: Instituto Jô Clemente, ano 10, n. 17.
- Department of Education and Science. (2000). *Learning for Life: Paper on Adult Education*. Dublin: Stationery Office. Commission of the European Communities: “Adult learning: It is never too late to learn”. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52006DC0614>.
- Ebersold, S. (2020). Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1-22.
- Frances, A. (2016). *Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle*. Tradução de Heitor M. Corrêa. 1. ed. Rio de Janeiro: Versal. 368 p.
- Gavério, M. A. (2017). Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos disability studies. *Revista Argumentos*, Montes Claros, v. 14, n. 1, jan./jun., 2017, p. 95-117. Recuperado de <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1158/1194>.

- Hott, D. F. M., & Fraz, J. N. (2019). Acessibilidade, tecnologia assistiva e unidades de informação: articulações à realidade da inclusão. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 24(4), p. 199-210.
- Leite, L., & Lacerda, C. (2018). The construction of a scale on the conceptions of disability: methodological procedures. *Psicologia USP*, v. 29, n. 3, p. 432-441.
- Lima, A. H., & Cabral, L. S. A. (2020). Gestão democrática na Educação Superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 24, n. esp2, p. 1104–1117. doi: 10.22633/rpge.v24iesp2.14336. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14336>.
- Mbembe, A. (2016) Necropolítica: soberania, estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaios*. n. 32.
- Mello, A. G. (2014). *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência*. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Movimento Web para Todos - MWPT. (2020). *99% dos sites do Brasil apresentam barreiras de navegação para pessoas com deficiência*. Recuperado de <https://mwpt.com.br/99-dos-sites-do-brasil-apresentam-barreiras-de-navegacao-para-pessoas-com-deficiencia/>.
- Movimento Web para Todos - MWPT. (2020). *Número de sites que falham nos testes do Web para Todos cai, mas ainda preocupa*. Recuperado de <https://mwpt.com.br/numero-de-sites-que-falham-nos-testes-do-web-para-todos-cai-mas-ainda-preocupa/>.
- Oliveira, C. J. S. (2013). Garantia do direito à informação no Brasil: contribuições da lei de acesso à informação. *Revista âmbito Jurídico*, Acre. Recuperado de <https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/42580/8/GARANTIA%20DO%20DIREITO%20C3%80%20INFORMA%C3%87%C3%83O%20NO%20BRASIL.pdf>.
- Organização das Nações Unidas - ONU. (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. Recuperado de http://www.cesq.it/Convenzione_diritti_persone_con_disabilit__int.pdf. Acesso em: 12 set. 2010.
- Organização das Nações Unidas - ONU. (2015). *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Paris: Organização das Nações Unidas. Recuperado de http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenv-sust/Agenda2030completoportugus12fev2016.pdf.
- Organização das Nações Unidas - ONU. (2020). *COVID-19: Who is protecting the people with disabilities? – UN rights expert*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25725&LangID=E>.
- Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2012). *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2898>.

The Economist. (2017). Lifelong learning: how to survive in the age of automation – a special report. Equipping people to stay ahead of technological change. *The Economist*, Londres, Caderno 2, 1-8. Recuperado de <https://learnmore.economist.com/story/585a4c7289933e0042490f8d/>.

Notas de fim

- 1, página 133: Consideraremos que as pessoas com deficiências possam ter ou não altas habilidades, superdotação e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Adotaremos, contudo, apenas o termo “pessoas com deficiências”, em atendimento à Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências”.
- 2, página 133: Para conhecer as produções do Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade da Universidade Federal de São Carlos (GP-IDEA / UFSCar), acesse: <https://www.idea.ufscar.br/producoes>.
- 3, página 134: Cidadania ativa é o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na Constituição de um país por parte dos seus respectivos cidadãos (indivíduos que compõem determinada nação) (ARENDDT, 2018).
- 4, página 134: Vale mencionar que este direcionamento está atrelado às intenções de órgãos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (World Bank Group) (CABRAL; SANTOS; MENDES, 2018).
- 5, página 134: No bojo das modalidades de ensino, cumpre destacar que a representatividade dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) identificados por EEsp (2,81%) é maior que no Ensino Médio, sugerindo que, quando concluem os anos finais do Ensino Fundamental, tendem a não se matricular naquele nível de ensino e, tampouco, na educação superior. Cumpre destacar, ainda, que os dados censitários demonstram as invisibilidades representativa, política, legislativa e educacional da Educação Escolar Hospitalar e do Atendimento Pedagógico Domiciliar como modalidades, bem como dos estudantes em situação de itinerância no Brasil e em suas fronteiras.
- 6, página 135: Em dezembro do mesmo ano, o Decreto foi suspenso liminarmente pelo Supremo Tribunal Federal que, em seguida, confirmou sua decisão em afastar o ato do Executivo. Dias Toffoli (2020) verifica: “o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar. Por sua vez, o perigo da demora também está configurado, tendo em vista que a proximidade do início de um novo período letivo pode acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo. No caso, aguardar o julgamento definitivo da presente ação direta pode trazer prejuízos aos alunos deslocados indevidamente para escolas ou classes especializadas, bem como aos entes públicos que vierem a organizar os respectivos sistemas educacionais com observância ao Decreto nº 10.502/2020. Assim sendo, suspender o ato impugnado é medida que homenageia a segurança jurídica”.
- 7, página 136: Idem 4.

Interpretação remota de libras no contexto educacional: um convite a (re)significações do ensino e da acessibilidade

Fernando de Carvalho Parente Jr

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p145-157

Introdução

O mundo que conhecíamos, pré-pandemia, já não existe mais e os impactos trazidos pela COVID-19 podem ser observados nos mais diversos aspectos da experiência humana: a (re)significação de quem somos, o que fazemos, como fazemos, a criação de novas rotinas, novos valores e novos olhares. E mesmo contextos tradicionais como o da Educação se viram impactados fortemente, obrigados a se reinventar, e transicionar de modo abrupto à nova realidade: o ensino remoto – o que, por consequência, demanda que não só alunos e professores, mas tradutores e intérpretes que atuam neste contexto passem a prestar seus serviços remotamente, a fim de garantir acessibilidade comunicacional ao alunado surdo, na efetivação de um direito básico humano: o Direito à Língua.

Atentando-se para este contexto, algumas instituições que reúnem tradutores e intérpretes (como a Febrapils¹, Abrates², APIC³, AIIC⁴, etc.) produziram documentos que pudessem guiar, orientar, ou minimamente, parametrizar a prática profissional da categoria frente à migração, por vez compulsória, ao trabalho remoto. No contexto específico deste texto, destaco o trabalho da

Febrapils por três motivos: 1 - É a única instituição de nível nacional dedicada aos tradutores e intérpretes de Línguas de Sinais; 2 - os documentos produzidos refletem diretamente as demandas e atuação específica da interpretação bilíngue/intermodal; 3 - Estive diretamente envolvido na construção dos documentos como consultor e presidente da Febrapils.

A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais – Febrapils é uma entidade profissional autônoma, sem fins lucrativos ou econômicos, fundada em 22 de setembro de 2008. Filiada à Wasli – *World Association of Sign Language Interpreters*, a Febrapils tem a função de orientar, apoiar e consolidar as Associações de Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (APILS), buscando realizar um trabalho de parceria em defesa dos interesses da categoria de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais (TILS) e Guia-intérpretes (GIs). Para tanto, a Febrapils atua sob três grandes pilares: a formação inicial e continuada dos TILS; a profissionalização para refletir sobre a atuação dos TILS à luz do código de conduta e ética; e o engajamento político dos TILS para construir uma consciência coletiva. Dessa maneira, a Febrapils compreende que os laços de parceria e proximidade com a comunidade surda são fundamentais, no sentido de garantir um serviço de qualidade de tradução e interpretação de língua de sinais às pessoas surdas. Neste sentido, a FEBRAPILS também mantém uma parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS – e trabalham juntas para promover, esclarecer e defender ações de acessibilidade linguística e cultural oferecida às pessoas surdas e surdocegas.

Além disso, a Federação, no exercício de representação do conjunto das Associações (APILS) filiadas, desempenha um trabalho de liderança na articulação política com diversas instâncias governamentais nos assuntos que tratam sobre TILS e GIs, e na produção de documentos de ampla circulação acadêmica e profissional, tais como as Notas Técnicas, Notas Públicas, Cartas Abertas, Guias, Declarações, Lista de Referência de Honorários, e o próprio Código de Conduta e Ética – documentos que são frequentemente referenciados em artigos, dissertações, teses, além de se constituírem como artefatos que balizam a prática profissional de TILS/GIs em todo o país, sendo reiteradamente objetos de estudos e conteúdo programático de cursos e seleções na área.

No que diz respeito à nova realidade imposta pelo período pandêmico, a Febrapils emitiu, por meio de seu site⁵, alguns documentos pertinentes, a saber:

1. *Nota Técnica nº 04 /2020 – Nota Técnica sobre Interpretação Simultânea Remota para Língua Brasileira de Sinais.*
2. *Carta Aberta aos Tradutores, Intérpretes, e Guia-intérpretes de todo o país a respeito da COVID-19 – o novo Coronavírus.*

A Federação também traduziu e disponibilizou, em língua portuguesa, dois documentos de referência produzidos por instituições internacionais – a WFD⁶ (*World Federation of the Deaf*) e a WASLI⁷ (*World Association of Sign Language Interpreters*):

1. *Diretrizes para a promoção do acesso à informação sobre saúde pública na(s) língua(s) de sinais nacional(is) durante a Pandemia do Coronavírus.*
2. *Declaração conjunta da WFD e da WASLI sobre o acesso a serviços de Saúde, e sobre a Saúde Ocupacional dos intérpretes durante os esforços de contenção do Coronavírus (Covid-19).*

Como atual presidente da Febrapils, pessoalmente, posso dizer que me sinto bastante privilegiado em ter a oportunidade de estar em constante contato com vários tradutores e intérpretes de todo o país, encontrá-los em eventos da área, poder contribuir em fóruns, palestras, mesas-redondas, e participar das conquistas e dores de toda a categoria – isso tudo me propicia uma visão ampla de um vasto horizonte que é a atuação profissional de TILS em diversas esferas, contextos e aspectos – e é a partir deste ponto de vista bastante singular que lanço um olhar mais atento ao trabalho dos tradutores e intérpretes no contexto acadêmico, em modalidade remota.

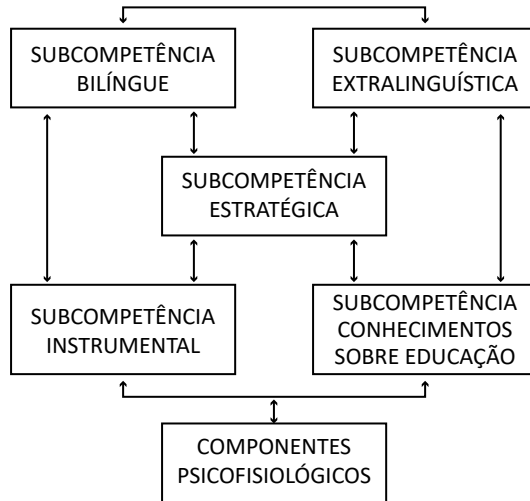
A tradução/interpretação de línguas sinalizadas

Segundo Quadros (2004), a Libras é a língua utilizada pela comunidade surda brasileira (reconhecida pela Lei nº 10436/02 e pelo Decreto nº 5626/05), sua modalidade é viso-espacial, ou seja, a Libras como LS realiza-se no espaço com articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de

sinalização. Como língua natural usada entre os surdos, acontece a partir do encontro surdo-surdo em espaços, educacionais ou não, em que a comunidade surda se encontra e usa a sua língua. Quadros (2004) também enfatiza que a Libras garante o *status* de língua ao possuir os todos os níveis linguísticos de análise: “o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional)”, de modo que as duas línguas oficiais do Brasil, o Português e a Libras, são independentes entre si, portanto, não precisam necessariamente coincidir em estrutura ou em qualquer outro aspecto. Diferentemente das línguas orais, onde o canal de recepção e transmissão de informações é o vocal-auditivo, as línguas de sinais apresentam uma característica diferenciada, a modalidade gesto-visual. No caso de comunicações em línguas de sinais, por exemplo, o canal de comunicação não é o vocal-auditivo, e sim, o gesto-visual. Além do trabalho de interpretação simultânea em si, a alternância entre as modalidades de articulação vocal-auditiva e gestal-visual se configura como um esforço complexo e que demanda uma série de implicações cognitivas, dado o esforço de processamento e reestruturação simultânea não somente sintática e semântica entre as línguas, mas também a negociação das diferenças culturais entre o emissor ouvinte e o sujeito surdo, ao conjunto dessas competências e subcompetências necessárias ao tradutor/intérprete, damos o nome de *Competência Tradutória*.

De acordo com Hurtado Albir (2015), a *Competência Tradutória* é o conjunto de competências e subcompetências que são acionadas durante a tarefa tradutória para que ela seja realizada, podendo variar conforme o par linguístico, a situação, o texto, a experiência do profissional etc. O Grupo PACTE apresenta os mais recentes estudos do grupo sobre a *Competência Tradutória*, destacando as características que diferenciam os tradutores e intérpretes dos demais *bilíngues não tradutores*.

Figura 1 – Modelo atual de competência tradutória proposto pelo Grupo PACTE



Fonte: PACTE (2003).

Hurtado Albir (2015, p. 259) apresenta a definição de Competência Tradutória proposta pelo PACTE como um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para ser capaz de traduzir. [...] “Compreendendo cinco sub-competências que ativam uma série de componentes psicofisiológicos”:

- **Subcompetência bilíngue:** são necessários conhecimentos predominantemente processuais para comunicação entre duas línguas;
- **Subcompetência extralinguística:** conhecimento predominantemente declarativo, implícito e explícito, sobre o mundo em geral, e específico do campo;
- **Conhecimento da subcompetência de tradução:** conhecimento predominantemente declarativo, implícito e explícito, sobre tradução e aspectos da profissão;
- **Subcompetência instrumental:** conhecimento predominantemente procedimental relacionado ao uso de recursos de documentação e tecnologias de informação e comunicação aplicadas à tradução;
- **Subcompetência estratégica:** conhecimento procedimental necessário para garantir a eficácia do processo de tradução e para resolver problemas que surjam. A

competência estratégica é um componente essencial da CT, pois controla o processo de tradução, ativando e criando vínculos entre todas as outras subcompetências necessárias;

- **Componentes psicofisiológicos:** diferentes tipos de componentes cognitivos e atitudinais e mecanismos psico-motores.

Isto é, o tradutor/intérprete é o profissional, bilíngue, que tendo desenvolvido a Competência Tradutória e suas subcompetências inerentes – a saber: a bilíngue, a extralinguística, a de conhecimento de tradução, a instrumental, a estratégica – em interface com os componentes psicofisiológicos que ocorrem durante o exercício de sua atividade, realizam o trabalho de tradução e interpretação em diferentes modalidades, esferas e contextos. No caso da Libras (uma língua pertencente a uma minoria linguística: a Comunidade Surda brasileira) devido às políticas públicas de inclusão social, principalmente no que tange à vida escolar e acadêmica de pessoas com deficiência, o *contexto educacional* se destaca com principal demanda na área.

O intérprete educacional

Segundo a Febrapils (2019), os profissionais que atuam em ambientes educacionais lidam diretamente com a formação de cidadãos e de profissionais, com a educação do outro e com a produção de conhecimento. Portanto, no caso do profissional tradutor e intérprete, deve-se exigir minimamente: um alto grau de proficiência em ambas as línguas de trabalho - Português e Libras; proficiência bicultural, isto é, de atuar em meio a duas culturas distintas; e notório envolvimento com a comunidade surda.

Inclusive, neste sentido, a Lei Federal nº 12.319, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, em seu art. 2º, aponta que: “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”.

Ainda, no art. 7º da mesma Lei, define que: “O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: [...] VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda”.

Deste modo, observamos repetidamente que o TILS profissional deve, necessariamente, ser envolvido na Comunidade Surda, de forma a garantir o domínio da Libras em sua forma corrente, em diversos níveis e contextos de fala. A Libras não pode ser vista apenas como uma “língua de trabalho”, apenas como “um instrumento” de uso profissional. Segundo Lacerda (2010), é fundamental que o futuro profissional TILS tenha consciência de que “se a Libras for vista apenas como língua de tradução, mas não forem considerados os processos de construção de conhecimento perpassados por esta língua, muitas das ações em sala de aula podem ficar prejudicadas” (Lacerda, 2010, p. 149).

No contexto de sala de aula, pesquisas como Leite (2004), Kelman (2005), Lacerda (2009) e Albres (2018) apontam que os TILS desenvolvem uma identidade mesclada à identidade dos professores, construindo junto com o professor e alunos a mediação linguística que, por sua vez, possibilita a mediação do conhecimento.

A interpretação remota de Libras no contexto educacional

A interpretação de línguas sinalizadas na modalidade “remota”, por certo, não foi *inaugurada* devido ao contexto pandêmico em que vivemos, mas foi nitidamente *impulsionada* pelas restrições sanitárias impostas tendo em vista a grande capacidade de transmissibilidade da doença, e o grande número de mortes diárias que o vírus tem causado. Assim, dado o paradoxo de *distanciamento social* em plena era da *globalização*, a inovação tecnológica faz com tenhamos uma constante atualização do “*modus operandis*” de vários nichos profissionais, revolucionando o modo em que usamos a tecnologia e os próprios meios de comunicação.

Por *interpretação remota*, ou ainda, *teleinterpretação*, entendemos o serviço prestado por intérpretes que *não* estão situados nas mesmas instalações que os palestrantes e/ou o público – o que implica no uso de *tecnologia* para transmissão audiovisual em uma ou mais telas (AIIC Taskforce on Distance Interpreting, 2019).

Em uma pesquisa realizada em 2018, ainda num contexto pré-pandemia, envolvendo 270 clientes/usuários de serviços de tradução e interpretação de línguas orais, além de 262 intérpretes e provedores desse tipo de

serviço, pode-se observar as demandas da época, bem como as tendências do ramo, como, por exemplo, de que metade dos clientes dos serviços de Tradução e Interpretação trabalhavam no setor público, e davam preferência à interpretação remota pelos seguintes motivos: resposta imediata, serviços curtos de interpretação, questões de confidencialidade e segurança, questões de custo-benefício, indisponibilidade de um intérprete no local ou dos idiomas necessários, geralmente idiomas de menor difusão (Amato et al., 2018). A pesquisa destacou, ainda, os contextos mais comuns onde as interpretações simultâneas remotas foram mais solicitadas, a saber: *Assistência médica*: Farmácias; Serviços de reserva para consulta médica; Hospitais; Centros médicos. *Contextos jurídicos*: Agências de aplicação da lei; Estações de polícia; Centros de detenção; Tribunais; Pontos de acesso para refugiados; Centros de acomodação para requerentes de asilo. *Contextos sociais e educacionais*: Centros de serviço social; Pontos de informação; Centros de recreação; Escolas. *Outros*: Operações ligadas a números de telefone de emergência administrativos e escritórios do setor público; Consultas telefônicas (turismo e entretenimento, serviços públicos, centrais de atendimento etc.); Companhias de seguros; Bancos.

Como relatado na pesquisa, a maior parte das demandas de interpretação simultânea se dão no contexto de serviços públicos, que englobam desde atendimento médico até agências bancárias. Quando se trata de línguas sinalizadas como a Libras, apesar de observarmos uma crescente demanda em diversos gêneros – com os shows on-line, também conhecidos como *lives* em redes sociais –, no entanto, o contexto Educacional é, de longe, a maior fonte de demanda para profissionais que têm a Libras/Português como par linguístico.

A partir da minha posição, não só como de professor universitário, mas como tradutor, intérprete e atual Presidente da Febrapils, levanto algumas reflexões que considero pertinentes à atuação do TILS no contexto remoto, especificamente, impulsionado pela pandemia da COVID-19.

Primeiramente, precisamos levar em conta que os modelos de relações tipicamente desenvolvidas no ambiente educacional sofreram um grande impacto com a abrupta transição para o modelo remoto de ensino. Neste contexto, o TILS educacional precisa lidar não só com as demandas típicas de *relacionamentos interpessoais* (como a relação com os professores, alunos surdos, alunos ouvintes, coordenadores, direção, outros colegas TILS, funcionários em geral,

etc.), as demandas que tensionam a *Competência Tradutória* como domínio da Libras e do Português em diversos níveis e registros, conhecimento do conteúdo a ser ministrado pelo professor em sala de aula, uso de instrumentos e ferramentas necessárias ao trabalho, além de dominar as estratégias de tradução e interpretação requeridas em cada contexto de atuação, bem como, uma série de novas demandas que surgem ou são ressignificadas a partir do contexto pandêmico, tais como a ambientação e estrutura familiar dos profissionais. Neste novo contexto de atuação, muitos TILS se viram deparados com a necessidade de possuir uma estrutura física minimamente adequada à realização do trabalho de interpretação em sua própria casa. Segundo a Nota Técnica nº 04/2020 da Febrapils: “Mesmo trabalhando de casa (home office), é necessário escolher um ambiente mais reservado, se possível um cômodo que não transite pessoas ou animais de estimação”. Nesse ambiente, “é necessária uma parede ou fundo de, no mínimo, 2 (dois) metros de largura, de cor neutra/lisa, sem móveis, plantas ou materiais de decoração” (Febrapils, 2020).

É importante notarmos que, neste trecho, se reitera a importância que o profissional esteja *isolado* dos outros membros de sua casa “se possível um cômodo que não transite pessoas ou animais de estimação”, o que para muitos profissionais é um grande desafio – principalmente para *profissionais que são mães*, a demanda de atenção por parte dos filhos pode ser um fator que gere sentimentos de ansiedade, tanto por não poder dar a atenção necessária às crianças, quanto ao receio de que, ao ser interpelada por uma criança durante o trabalho, possa ser julgada como “menos profissional” do que aqueles que conseguem ter maior controle do ambiente residencial/ocupacional.

Nesta perspectiva do *trabalho remoto emergencial*, além dos aspectos técnicos e procedimentais mencionados nas Notas Técnicas citadas, podemos observar que a identidade profissional é posta à prova, e o *mito da neutralidade* cai por terra. O intérprete deixa de ser alguém supostamente neutro, e passa a figurar como um profissional, que, como qualquer outro, mora, consome, tem preferências, horários, rotinas, tem uma família, animais de estimação, e por vezes – acreditem – até uma vida social!

Conclusão

Tendo em mente todos os pontos abordados até este momento, convidovos a, junto comigo, realizarmos algumas reflexões, já que, neste momento,

torna-se imprescindível e internalizarmos na nossa prática profissional as seguintes concepções:

1. O tratamento dado às LÍNGUAS reflete a importância dada às PESSOAS que utilizam essa língua. Não há como aceitar o surdo sem aceitar a sua língua. Nós somos a língua que falamos. A própria natureza de nosso pensamento é intimamente ligada à língua que falamos. Assim como muitos ouvintes se sentem inferiorizados e hostilizados em cursos de inglês, onde o professor forçosamente declara: “a partir desta porta, todos deverão não só *falar* em inglês, mas *pensar* em inglês!”, criando um sentimento de insatisfação e baixa autoestima nos alunos, pois começam a julgar que todos os outros colegas são capazes de pensar diretamente no idioma estrangeiro, menos ele próprio! - o que cria um “*ambiente estrangeiro*” dentro do próprio país, e incute naqueles a qual sua língua nativa foi rejeitada o sentimento de não pertença àquele lugar.
2. A simples presença do intérprete NÃO garante a inclusão dos surdos em ambiente educacional. A inclusão no ambiente escolar/acadêmico é um fenômeno mais complexo, e, ao mesmo tempo, mais simples do que parece. A inclusão é um chamado latente a *repensar* atitudes, organizações físicas e processuais, o *nosso* lugar, e o lugar do *outro*. A acessibilidade é um convite ao “Por que não?!”. No caso de alunos surdos, podemos nos perguntar:
 - “Por que não podemos aplicar essa prova de seleção em Libras?”.
 - “Por que não transformar uma prova discursiva escrita em Português em um diálogo mediado por um intérprete?”.
 - “Por que não solicitar a tradução das questões de múltipla escolha?”.
 - “Por que não disponibilizar o material e slides utilizados para que os alunos possam consultar posteriormente?”.
 - “Por que não espero alguns segundos para os alunos lerem os slides antes de começar a falar?”.

Garanto que não só os *alunos surdos* se beneficiariam desta acessibilidade atitudinal, mas vários outros alunos: os disléxicos com suas dificuldades de leitura, autistas com dificuldade em apreensão da

relação social que se estabelece em sala de aula, pessoas com TDAH para as quais sua atenção precisa ser melhor guiada – e, convenhamos, o que custa dar alguns segundos para todos apreenderem o conteúdo do slide antes de começar a falar? Para o aluno surdo, isso faz toda a diferença, evitaria que seu olhar/atenção se dividisse entre os slides e o intérprete.

3. Mesmo que haja outras pessoas com outras deficiências, a presença de um surdo numa sala de aula se configura como uma experiência para todos! Com isto, quero dizer que o convívio com pessoas que participam de diversos recortes da sociedade já é uma grande oportunidade de aprendizado, mas especialmente quando falamos de surdos, estamos falando de uma nova língua que adentra a sala de aula, imbuída de uma nova cultura, que, por sua vez, proporciona *novas perspectivas de mundo...* Isto se reflete no modo em que as carteiras são organizadas na sala, no modo em que os autores são apresentados, não somente por seus nomes, mas acompanhados de suas fotografias, e, sempre que possível, até o sinal que lhes identifica perante a comunidade surda.
4. A formação de um PROFISSIONAL vai muito além de repasse de conteúdos. A tradicional “educação bancária” não é suficiente para dar conta da formação de futuros profissionais, o atual mercado de trabalho exige não só conhecimentos técnicos, mas uma postura adequada, que respeita e é aberta à diversidade humana. O mercado exige pessoas que sejam conscientes não só de sua *função e atribuições ocupacionais*, mas, sim, do *papel social* que está exercendo profissionalmente – logo, o ensino e a prática de valores como EMPATIA é fundamental!
5. A atuação do Intérprete Educacional é marcada por uma série de características. É uma atuação complexa, no sentido mais literal da palavra, do latim *complexus* – “aquilo que é rodeado por camadas”. O intérprete educacional é constituído por camadas de atribuições que se interpõem e mesclam o papel de um interlocutor linguístico bilíngue, com a do próprio professor, intermediador do conteúdo a ser ministrado, enquanto constroem um elo profissional, e ao mesmo tempo afetivo, com aqueles que fazem uso de seus serviços (e aqui entenda-se como não só o aluno surdo, mas toda a comunidade escolar/universitária).

Enfim, o trabalho de tradução e interpretação de Libras em contexto acadêmico, de fato, é um trabalho que precisa de mais valorização e reconhecimento, e é necessário que este movimento de apreciação não seja apenas de caráter remuneratório, refletido no valor salarial que recebem, mas também um movimento social de evidenciação da complexidade, responsabilidade e relevância do trabalho destes profissionais, constantemente expostos a toda sociedade, como verdadeiros símbolos da inclusão e diversidade social/linguística de nosso país.

Intérpretes Educacionais lidam diariamente com as mais diversas áreas do conhecimento humano nos mais diversos níveis: Engenharias, Direito, Economia, Ciência da Computação, Letras, Design, Enfermagem, Medicina... enquanto fazem intermediações linguísticas e culturais, em tempo real, entre pessoas e grupos que *não compartilham o mesmo idioma*. E você? *Qual o seu superpoder?!*

Referências

- AIIC. (2019). Taskforce on Distance Interpreting, 2019. *AIIC Guidelines for Distance Interpreting*. Disponível em: https://aiic.net/page/8734#technical_requirements. Acesso em 01 de dezembro de 2020.
- Albres, N. de A. (2019). *Afetividade e subjetividade na interpretação educacional*. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Amato, A. et al. (2018). *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: University of Bologna, Department of Interpretation and Translation, p. 169. ISBN 9788898010851. doi: 10.6092/unibo/amsacta/5955.
- Febrapils. Portal da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais. (2020a). *Nota Técnica nº 04 /2020 – Nota Técnica sobre Interpretação Simultânea Remota para Língua Brasileira de Sinais*. Recuperado de <http://febrapils.org.br/documentos/>.
- Febrapils. Portal da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais. (2020b). *Carta Aberta aos Tradutores, Intérpretes, e Guia-intérpretes de todo o país a respeito da COVID-19 – o novo Coronavírus*. Disponível em <http://febrapils.org.br/documentos/>. Acesso em 02 de fevereiro de 2021.
- Febrapils. Portal da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais. (2019). *Página Institucional*. Disponível em <http://febrapils.org.br/quem-somos/>. Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

- Hurtado Albir, A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, 60, (2), 256–280. doi: <https://doi.org/10.7202/1032857ar>.
- Kelman, C. A. (2005). *Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas de espaço escolar inclusivo*. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Lacerda, C. B. F. de. (2009). *O intérprete de Língua Brasileira de Sinais: Investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda, C. B. F. de. (2010). Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação* | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 133-153, maio/agosto.
- Leite, E. M. C. (2004). *Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*. Petrópolis: Editora Arara Azul.
- Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.

Notas de fim

- 1, página 145: Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais.
- 2, página 145: Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes.
- 3, página 145: Associação Profissional de Intérpretes de Conferência.
- 4, página 145: Associação Internacional de Intérpretes de Conferência.
- 5, página 147: <http://www.febrapils.org.br>.
- 6, página 147: Federação Mundial dos Surdos.
- 7, página 147: Associação Internacional de Intérpretes de Línguas de Sinais.

O decreto federal nº 10.502/2020: um ataque à Educação Inclusiva

Cahuê Talarico

Caio Sousa

Cláudia de Noronha Santos

Margarida A. Seabra de Moura

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p158-175

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, define como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações que *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”*¹.

Esse é o objetivo para que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, por meio da educação, no sentido de promover o respeito a esses direitos e liberdades, bem como assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros signatários do referido Tratado, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Dessa forma, como já dissemos em outra oportunidade²:

O universo da pessoa com deficiência pode ser interpretado em nossos dias como o espaço no qual se

corporificam algumas das principais questões da sociedade. Direitos sociais, consciência social, educação, saúde, medicina, tecnologia, produção e eficiência são alguns dentre tantos assuntos que perpassam as garantias asseguradas pelo ordenamento jurídico a essa parcela da população.

Assim, debater os direitos desse grupo social significa tratar sobre cidadania, igualdade, liberdade, democracia, dentre outras questões fundamentais. Esses temas exigem uma série de estudos que envolvem justiça social e direitos humanos, devendo-se considerar as imposições econômicas e sociais que tornam essa parcela da sociedade radicalmente excluída do meio social em que vivem.

O grande desafio dá-se quanto à observância da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD - da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008 (e internalizada pelo Decreto Federal nº 6.949/09), em razão da ruptura com o modelo adotado pelos signatários da Convenção, para promover meios visando a sua efetiva inclusão na sociedade, garantindo a convivência entre todos os atores sociais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos esclarece que todas as pessoas têm e merecem gozar os seus direitos, conforme disposto abaixo.

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Essa mudança paradigmática exigiu uma completa reformulação do sistema brasileiro, inclusive com a migração do modelo essencialmente biomédico de avaliação da deficiência para o biopsicossocial. A aludida Convenção também introduz novo conceito de deficiência, inspirado nos Direitos Humanos. Assim, a deficiência não mais se encontra na pessoa, mas se evidencia quando da sua interação com fatores e barreiras existentes no ambiente, *in verbis*.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições

com as demais pessoas. (Artigo 1º da Convenção – destaque não constante do texto original).

Estudiosa do tema, Agustina Palacios, em sua tese de doutorado sobre a CDPD comenta:

De este modo, al definir las personas com discapacid que están protegidas baso al amparo de la Convención, vuelve a quedar claro que el instrumento bajo análisis recepta el modelo social de discapacidad, al hacer hincapié em la interacción entre la persona y el entorno. Así, la discapacidad estaria integrada por dos condiciones: la diversidad funcional de la persona por um lado, y las barreras por outro.³

Cumprê destacar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, conforme dispõe o artigo 5º, §3º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por tratar de Direitos Humanos e ter sido aprovada em cada casa do Congresso Nacional em dois turnos mediante três quintos dos votos dos respectivos membros, tem equivalência à Emenda Constitucional.

Importa explicitar que a Lei Federal nº 12.764/12 (Lei do Autismo), equipara a pessoa com transtorno do espectro autista às pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais.

Nesse ponto, cabe ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI, Lei Federal nº 13.146/15, utiliza redação semelhante e se trata do primeiro Projeto de Lei da Câmara dos Deputados a ser traduzido para Libras (Língua Brasileira de Sinais) durante sua discussão. Seu texto preliminar ficou sob consulta pública no portal “e-democracia”, mantido pela Câmara dos Deputados, por cerca de seis meses. Por meio desse canal foram encaminhadas cerca de mil propostas. A consulta pública virtual no portal “e-democracia” foi feita de forma que pessoas com deficiência visual conseguissem acessar e também pudessem contribuir.

A LBI foi sancionada no ano de 2015, após 15 anos de tramitação, com vigência a partir de 02 de janeiro de 2016, prevendo mudanças em várias áreas. É um real avanço para as pessoas com deficiência e sua inclusão na sociedade. Um dos principais pontos desta lei, na esteira da CDPD - também

considerada “Convenção-mãe”, é o seu objetivo de reiterar a mudança de visão sobre o conceito de deficiência.

Meditando sobre os direitos das pessoas com deficiência

Os direitos civis como conhecidos hoje foram construídos por meio de intensa luta dos movimentos sociais e têm como ponto básico a garantia dos direitos individuais, como por exemplo o direito de ir e vir, a liberdade de expressão e o acesso à justiça.

Relativamente aos direitos políticos, os mesmos foram garantidos pela participação nos diversos níveis decisórios, possibilitando a convivência política e o exercício da democracia, enquanto os direitos sociais foram personificados na construção do Estado de Bem-Estar Social, mas foram criados e usufruídos das formas mais diversas pelo mundo.

Os direitos à saúde e à vida colocam ao alcance de todos o bem-estar estendido e sustentado nos avanços da medicina e da tecnologia. Da mesma forma, o direito à educação foi elevado a um patamar de necessidade fundamental para a construção da pessoa, indispensável ao ser humano, em que o conhecimento e a cultura transformam cotidianamente suas dimensões de vida.

O direito ao trabalho, por sua vez, é basilar para a realização do indivíduo no mundo moderno, por meio do qual esse tem o poder de tomar parte na construção de sua vida e comunidade, sendo desdobramento deste os direitos ao lazer, ao esporte e à cultura.

E, finalmente, é de clareza solar que as liberdades e conquistas deste século estão representadas pelo imprescindível desenvolvimento dos direitos coletivos e difusos, que tornaram o indivíduo moderno consciente de que sua vida tem uma dimensão maior, em que a preservação dos bens coletivos é necessária ao passo de impor limites às suas vontades pessoais.

Ao examinar esses direitos básicos, torna-se indispensável refletir sobre o conceito de cidadania e o quanto ainda falta para se alcançar uma democracia verdadeira e para todos. Essa análise torna-se extremamente necessária no Brasil quando se refere especialmente às pessoas com deficiência, porque, para essas, a cidadania ainda lhes é cotidianamente expurgada, a despeito de todo o admirável arcabouço legal de que se dispõe.

Portanto, a efetivação dos direitos acima elencados faz parte de uma realidade em construção. Implica examinar sob o prisma dos direitos da pessoa com deficiência alguns desses assuntos, que determinam hoje o respeito que uma sociedade tem ou deve ter por seus indivíduos, pois, ao mesmo tempo em que se fala de qualidade de vida, retrata-se também a democracia nela construída.

Outro ponto de realce na CDPD é o reconhecimento da capacidade jurídica das pessoas com deficiência, calcada em seu artigo 12, que inspirou o detalhamento na LBI (artigo 84), bem como o perfil dos apoios ao exercício dessa capacidade.

Importa sublinhar que a CDPD, em seu artigo 8, cuida do compromisso dos Estados-Partes de promover a conscientização de toda a sociedade sobre os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, dentre os quais a necessidade de implementar e/ou aprimorar a Educação Inclusiva.

Para se pensar a inclusão social da pessoa com deficiência, necessariamente, é preciso sedimentar esse direito na família, na escola e no trabalho. Será uma consequência natural a vida plena na comunidade, caso as pessoas já estejam ocupando, com igualdade de condições, esses espaços. Mas, sem sombra de dúvidas, é no ambiente escolar/acadêmico que a socialização ocorre em primeira instância, de sorte a formar pessoas aptas a exercerem sua cidadania, a qual necessariamente abarca o conceito de inclusão.

A Educação Inclusiva sob ataque

O desafio deste artigo é fazer uma apreciação sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e o veiculado pelo Decreto Federal nº 10.502/2020, demonstrando que se contrapõem de forma radical, bem como que o ato normativo do Executivo constitui retrocesso inaceitável por nossa estrutura doutrinária e legal.

De plano, impõe-se marcar que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consiste em um documento político de altíssimo valor humanitário, que, implantando a política da inclusão, tranquilizou a população interessada no tema, imbuída da compreensão de sua magnitude, cujo processo de elaboração contou com participação amplamente democrática.

Em verdade, tal documento refletiu a maturidade do que estava posto no ordenamento jurídico desde a Constituição de 1988, cabendo debruçarmos-nos sobre nossa legislação e buscar por todos os meios permitidos a recuperação da efetiva inclusão. Nesse sentido, reitera-se que a CDPD, no artigo 4, cuidou de proteger os direitos pugnados, dando aos Estados-Partes Obrigações Gerais para que lhes exijam uma atuação positiva na sua observância; e, de outro lado, determina-se que não se omitam de cumpri-los, eis que se sujeitam a serem responsabilizados civilmente.

A respeito deste tema, insta citar a lição de Jorge Miranda, mencionada por Kildare Gonçalves Carvalho⁴:

[...] as tarefas constitucionais impostas ao Estado em sede de direitos fundamentais no sentido de criar certas instituições ou serviços não o obrigam apenas a criá-los, obrigam-no também a não aboli-los uma vez criados.

O cuidado da CDPD em salvaguardar os direitos das pessoas com deficiência denota-se, inclusive, em detalhes que se nos afiguram de real importância, do qual é exemplo o compromisso legal imposto aos Estados-Partes de se fazer consulta às organizações representativas de pessoas com deficiência na oportunidade de formulação de políticas ou programas que lhes disserem respeito. Isso sob a égide do lema: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS, que inspirou a elaboração da feliz CDPD.

Nesse ponto, cumpre mencionar que o Decreto em foco não tem fundamento de validade, pois, primeiramente, em sua gênese, prescindiu de ampla consulta às organizações representativas de pessoas com deficiência, como assevera o eminente parecer preparado para o Instituto Alana, da lavra das Professoras Dras. Laís de Figueirêdo Lopes e Stella Camlot Reicher⁵:

De toda forma, mesmo não sendo oficialmente o órgão de monitoramento nacional, continua sendo o CONADE um colegiado de participação social importante para o debate nacional sobre as políticas públicas e os direitos das pessoas com deficiência. E ainda que tenha caráter deliberativo sobre a temática, este não foi sequer consultado.

Este então é outro ponto relevante que representa uma violação promovida pelo Decreto nº 10.502/2020: a ausência de consulta prévia. Isto porque **o item (3) do**

artigo 4º da Convenção dispõe que, na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

Entretanto, o processo de construção do Decreto não ocorreu dessa forma, desrespeitando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Não só não houve consulta pública nos termos do Decreto nº 9.191/2017 que regulamenta o tema na Administração Pública Federal⁷² para ouvir as organizações representativas interessadas, **como nem mesmo foi consultado o CONADE [...]**. (Destaques não constantes do original)

A Constituição da República evidencia sua natureza nitidamente democrática e, portanto, fincada na inclusão, tendo seus princípios fundamentais inspirados na cidadania, na dignidade da pessoa humana, conforme postos nos artigos 1º, incisos II e III, bem como no clássico princípio da igualdade, insculpido no caput do artigo 5º.

Somam-se aos supracitados princípios os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, quais sejam, os princípios da solidariedade e da não discriminação, inseridos no artigo 3º, incisos I e IV e demais normas esparsas, a exemplo do artigo 6º, que cuida também do direito à educação, considerado direito social dos mais próximos à dignidade da pessoa humana, e, portanto, reconhecidamente um direito fundamental.

Acrescente-se que o artigo 205 da Carta Magna garante o direito à educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, e atribui ao Estado e à família a concretização desse direito com a colaboração da sociedade.

Também importa fazer referência ao artigo 208 da mesma Constituição, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – de caráter complementar e suplementar ao processo de escolarização, conforme previsto no artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – oferecido *preferencialmente* na rede regular de ensino, ou seja, na própria escola em que o aluno estuda.

Além disso, conforme preconizado na referida Resolução, o AEE deve ocorrer sempre no contraturno da escola comum, consolidando o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao êxito escolar e ao convívio social, sendo, ainda, oferecido *em todos os níveis de ensino*⁶ – sem que a escola comum seja substituída – como está posto no Decreto Federal nº 6.571/08 e aquele que o sucedeu, o Decreto Federal nº 7.611/11.

Os direitos postos na Lei Maior tomaram nova dimensão com o advento da CDPD, que inovou de forma significativa, principalmente no que tange ao conceito de pessoa com deficiência, sua capacidade jurídica, bem como o movimento para sua vida independente. Tal documento se perfectibilizou por força dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e suas famílias, que paulatinamente se insurgiram contra o modelo de exclusão, calcado na intolerância e discriminação, o qual marcou um longo período da história mundial.

Convém sublinhar, neste ponto, que a Carta de 1988 foi fundamento de validade para a edição da importante Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999.⁷

Norteia Izabel de Loureiro Maior (na apresentação da *Versão Comentada da CDPD*), referindo-se aos dois supracitados documentos legais, que⁸:

Esses documentos nacionais, junto a outros, com destaque para as Leis 10.048 e 10.098, de 2000 e o Decreto nº 5. 296/2004, conhecido como o decreto da acessibilidade, nos colocam em igualdade com o ideário da Convenção da ONU.

A Convenção foi aprovada com seu Protocolo Facultativo pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 6 de dezembro de 2006, por intermédio da Resolução A/61/511, e ratificada pelo Brasil em 09 de julho de 2008, mediante o Decreto Legislativo nº 186/08. O Preâmbulo da Convenção reconhece as pessoas com deficiência como *sujeitos de direitos e de igual dignidade*, diferindo da abordagem histórica, no sentido de tratá-las como objeto de direito, pouco importando a vontade pessoal no processo de fazer escolhas.

A Convenção, como já referido, inspirada nos Direitos Humanos, migra do modelo médico para outro de natureza social. Logo em seu artigo 1, percebe-se a relevância dos valores humanistas que perpassam seu texto, tanto

ao determinar a dimensão de seu propósito quanto ao formular o novo conceito da deficiência.

Trata-se de um novo paradigma, fundamentado na compreensão de que a deficiência resulta da interação entre as limitações da pessoa com deficiência e as barreiras, inclusive atitudinais, existentes na sociedade, sendo necessária a avaliação de seu entorno para identificar tais barreiras, a fim de eliminá-las. Com esse desiderato, a Convenção elenca objetivos que deságüam todos na promoção dos direitos humanos e da dignidade inerente às pessoas com deficiência.

De outro lado, convém chamar atenção para os princípios inseridos no artigo 3, que são irradiados por toda a Convenção. Assim, nesse pacto multilateral – o qual, repise-se, reflete uma nova mentalidade – são preconizados a liberdade de a pessoa com deficiência fazer suas próprias escolhas, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade, a acessibilidade, o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência, bem como o direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade, além de se manter o princípio da não-discriminação, e, por fim, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, **cuja ocorrência imprescinde do acesso à educação e ao trabalho com igualdade de oportunidades.**

A Convenção, ainda, inova ao introduzir, mediante o artigo 12, um novo olhar sobre a capacidade jurídica das pessoas com deficiência, reconhecendo-a e exigindo que o Estado crie suportes necessários ao seu exercício, de forma a provocar uma releitura da vetusta Teoria das Incapacidades. A concepção de “suporte”, a propósito, traduz um dos pilares da Educação Inclusiva, na medida em que detectar e eliminar barreiras visando a efetiva inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino implica, muitas vezes, oferecer apoios educacionais, desde estratégias pedagógicas até tecnologia assistiva.

O artigo 24, crucial para este trabalho, elenca as regras destinadas à efetivação da Educação Inclusiva, com o proêmio seguinte:

1 Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esses direitos sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão **sistema educacional inclusivo em todos os níveis**, bem como

o aprendizado ao longo de toda a vida (...) (Destques não constantes do texto original)

Adiante, assegura no item 2.a que **“As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência (...)”**

E, ainda, acrescenta como um dos objetivos, que:

2.b As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Dentre os demais objetivos, ressalta, no item 5, ***a garantia de acesso ao ensino superior em geral, inclusive treinamento profissional de acordo com sua vocação***, com todo o aparato de adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência.

A LBI, por sua vez, reitera a garantia do direito ao sistema inclusivo de educação em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, na forma de seu art. 27. Tratou de especificar direitos previstos na CDPD e em outras normas esparsas, a exemplo da Lei Federal nº 7.853/89 e do Decreto Federal nº 3.298/99, que a regulamentou.

Cuidou exaustivamente de detalhar todos os aspectos previstos na CDPD no que tange à obrigatoriedade da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado a ser ofertado no contraturno da escola regular, de forma percuciente.

Trouxe normas referentes à acessibilidade para derrubar barreiras, a fim de se perfectibilizar a plena inclusão. Ocupou-se de pensar nos currículos igualitários e adaptações razoáveis, de forma a oportunizar aos alunos com deficiência o acesso em igualdade de oportunidades. Impôs regras, determinando adoção de práticas pedagógicas inclusivas, e tantos outros recursos “de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”, conforme assevera seu art. 28, inciso II. Ou seja, trata-se de documento legal que viabiliza os princípios e normas concebidas e gestadas pela CDPD, todos na vertente explícita da INCLUSÃO. À evidência, tratando-se a educação de direito social, está umbilicalmente ligada ao princípio da dignidade por sua força normativa, uma vez que se cuida de direito de crianças e adolescentes, os quais refletem o futuro do País.

Eis que o Decreto Federal nº 10.502/2020, intitulado *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (PNEE)⁹, supostamente regulamenta o artigo 8º da Lei Federal nº 9394/96 (LDBN) e tem como objetivo implementar medidas e ações necessárias para garantir o direito à educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Todavia, em contraposição explícita ao comando do item 2.a do artigo 24 da CDPD, em seu artigo 2º prevê conceito diametralmente oposto àqueles da Convenção e da PNEEPEI:

VI - **escolas especializadas** - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial **que não se beneficiam**, em seu desenvolvimento, quando incluídos em **escolas regulares inclusivas** e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - **classes especializadas** - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados **com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas**, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - **escolas bilíngues de surdos** - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, **destinadas a educandos surdos**, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - **classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos**, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - **escolas regulares inclusivas** - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos **educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos**; (Destaques não constantes do texto original)

Ora, se o estudante ou sua família puder optar por estar na classe ou escola especial ou bilíngue, como **alternativa** à escola regular inclusiva, não há inclusão na acepção da palavra, mas, sim, **segregação**.

Além disso, não está claro em quais situações os alunos “**não se beneficiam**” da escola regular, dando margem à **negativa de matrícula, seja para ingresso, seja para a permanência na escola**, o que não se coaduna com a garantia convencional, constitucional, legal e infralegal de que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência”.

Em relação aos princípios e objetivos da PNEE, destacam-se:

Art. 3º. São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: [...]

VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando **quanto à alternativa educacional mais adequada**; (Destques não constantes do texto original)

O Decreto Federal em tela deixa claro que a oferta do AEE não se dará no contraturno, mas será uma *alternativa* colocada à disposição do estudante e seus familiares. Tanto é verdade que o artigo 6º do Decreto, que apresenta suas diretrizes, prevê:

Artigo 6º [...]

IV - **priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado**, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (Destques não constantes do texto original)

Já no artigo 9º, o Decreto estabelece que uma das ações a serem implementadas será:

[...] III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas

à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida; (Destaques não constantes do texto original)

Mais uma vez, o Decreto ratifica a orientação excludente de atribuir a algumas pessoas a impossibilidade do aprendizado e que, portanto, seriam inaptas ao convívio com seus pares na escola regular. Isso modernamente se denomina *capacitismo*, inaceitável à luz de todo o ordenamento jurídico vigente.

Além disso, o Decreto declara que a família e o educando terão a prioridade na decisão, mas esta não será de exclusividade deles. Ou seja, a instituição de ensino regular poderá cessar ou cancelar a matrícula do aluno com deficiência, o que vai de encontro ao previsto na Lei Federal nº 7.853/89¹⁰ e a todo o já argumentado no presente trabalho.

Ora, a educação no ensino regular é direito subjetivo do aluno e, por tratar-se de direito humano fundamental, é **indisponível**, não ficando ao talante da família ou escola.

Urge salientar, ainda, que o Decreto – a pretexto de oferecer uma educação equitativa – escora-se em tese análoga à já superada pela Suprema Corte Americana ao analisar a segregação escolar baseada na cor da pele.

A tese assemelha-se ao decidido no caso *Plessy v. Ferguson*, quando a Suprema Corte Americana declarou constitucional a segregação racial, assegurando a todos (negros e brancos) a prestação de serviços idênticos por parte do Estado. Segundo tal entendimento, o serviço público prestado deveria ter a mesma qualidade para todos – brancos e negros – mas a lei poderia autorizar a separação por cor.

Ou seja, entendeu-se que seria possível haver escolas para brancos e negros, desde que o serviço “com qualidade” estivesse disponível a todos.

A tese, entretanto, foi superada pela teoria *Treatment as an equal*, que precisou das ações afirmativas em diversos casos para acabar com o sentimento de discriminação.

O Decreto 10.502/20 separa as pessoas não em razão da cor da pele, mas em razão da deficiência, baseado na falsa ideia de oferecer um serviço de qualidade para todos. Todavia, está comprovado que a inclusão das pessoas

com deficiência no ensino regular traz benefícios para todos os alunos (com ou sem deficiência).

Não bastasse isso, os Estados-Partes signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU comprometeram-se a fomentar a conscientização, em todos os níveis do sistema educacional, desde a tenra idade, no sentido do respeito aos direitos das pessoas com deficiência (artigo 8, 2, b). **Isso é impossível realizar ‘convivendo’ de forma separada, ou seja, não convivendo.**

O Decreto Federal também viola a meta de inclusão prevista no Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/14), que estabeleceu, no prazo de 10 anos (2014 a 2024), a **proibição da exclusão** do ensino regular sob a alegação da deficiência, devendo ser garantida a educação inclusiva.

Tem-se, portanto, que o Decreto – ato infralegal – afronta uma Lei ordinária federal, ato normativo que lhe é hierarquicamente superior, não havendo também fundamento de validade no ordenamento jurídico brasileiro para acolhê-lo.

Da impossibilidade de retrocesso civilizatório

O direito à educação é, como dito antes, um direito social, portanto norma de direito fundamental, insculpido na Constituição de 1988, na CDPD e na LBI. Por força do **princípio do não retrocesso**, não é permitido que tal direito seja objeto de regressão, como pretende o malfadado Decreto Federal nº 10.502/2020. Ricardo Lewandowski, em artigo intitulado “Proibição do retrocesso”, publicado no jornal *Folha de São Paulo* em 01 de fevereiro de 2018, assim lecionou:

“[...] milita a favor dos direitos fundamentais, em especial dos sociais, o princípio da proibição do retrocesso, plasmado no art. 30 da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, da ONU, cuja redação é a seguinte: “Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos”. [...]

O princípio da proibição do retrocesso, portanto, impede que, a pretexto de superar dificuldades econômicas, o Estado possa, sem uma contrapartida adequada, revogar ou anular o núcleo essencial dos direitos conquistados pelo povo.

A vedação ao retrocesso social encontra eco no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC - adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas e monitorada pela ONU, de 1978, em seu art. 2º, e no PROTOCOLO DE SAN SALVADOR, de 1988, ratificado no Brasil pelo Decreto Federal nº 3.321/99.

A proibição do retrocesso social nada pode fazer contra as recessões e crises econômicas (reversibilidade fática), mas o princípio em análise limita a reversibilidade dos **direitos adquiridos** (ex.: segurança social, subsídio de desemprego, prestações de saúde), em clara violação do princípio da confiança e da segurança dos cidadãos no âmbito econômico, **social e cultural** e do núcleo essencial da existência mínima inerente ao respeito pela dignidade da pessoa humana.¹¹ (Grifos nossos)

Por óbvio, o direito à educação, sendo um dos direitos sociais, igualmente não pode ser objeto de retrocesso, dada sua importância para a construção da cidadania e o próprio avanço da civilização. Além disso, não há como se cogitar em garantia de acesso ao trabalho sem que antes o aluno usufrua da igualdade de oportunidades com seus pares de frequentar uma escola de qualidade, plural, tendo o direito de acesso, permanência e efetivo aprendizado, bem como preparação inspirada nos princípios modernos e nas perspectivas de futuro.

Conclusão

Constata-se que as normas versando sobre educação e, por conseguinte, direitos sociais, estão abertas a mudanças, desde que no sentido da ampliação de direitos, de forma a refletir avanços civilizatórios; o que significa que são insuscetíveis de sofrerem retrocessos, os quais, acontecendo, sujeitam-se ao ordenamento jurídico, que pode lhes declarar a invalidade por inconstitucionalidade ou por inconvenção. Assim, jamais pode-se acatar o posto pelo referido Decreto 10.502/20, eis que absolutamente di-

vergente dos princípios e normas jurídicas em vigor, inclusive em tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Como bem explica Luiz Alberto David de Araújo: Não mais são admitidas, pois, políticas segregacionistas ou meramente assistencialistas dirigidas às pessoas com deficiência, sendo exigidas medidas que objetivem sua efetiva inclusão na sociedade¹².

Conclui-se que as normas veiculadoras do direito à educação não podem ser substituídas por quaisquer outras que não tenham um cunho mais progressista e não efetivem alterações de real valor civilizatório. Portanto, o mal-fadado Decreto Federal nº 10.502/2020, por refletir retorno a um indesejado passado, que marginalizava, segregava, excluía o aluno com deficiência, tratando-o como pessoa de menos valia, deve ser veementemente rechaçado por todas as instâncias acadêmicas, assim como liminarmente o fez a Suprema Corte brasileira.

Referências

- Araújo, L. A. D., & MAIA, M. (2018). *Ministério Público, Sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Organizadores Eugênia Augusta Gonzaga e Jorge Luiz Ribeiro de Medeiros. Brasília: ESMPU. Recuperado de <https://escola.mpu.mp.br/publicacoes/obras-avulsas/e-books-esmpu/ministerio-publico-sociedade-e-a-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>.
- Carvalho, K. G. (2009). *Direito Constitucional: teoria do Estado e da Constituição*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Fávero, E. A. G. (2004). *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA.
- Farias, C. C., Cunha, R. S., & Pinto, R. B. (2016). *Estatuto da Pessoa com Deficiência comentado artigo por artigo*. Salvador: JusPodivm.
- Lopes, L. F., & Reicher, S. C. (2020). *A Inconstitucionalidade do Decreto Nº 10.502/2020 sobre a Política de Educação Especial*. Recuperado de https://alana.org.br/wp-content/uploads/2020/10/ALANA_parecer_educacao_inclusiva-4.pdf.
- Lopes, L. V. C. F. (2007). Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: nova ferramenta de inclusão. *Revista do Advogado*. São Paulo. v. 27. n. 95. p. 56-64.
- Lopez, G. (2018). *Direito Educacional e o Processo de Inclusão: normas e diálogos para entender a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Grupo Editorial CINCA. Madrid.
- Resende, A. P. C., & Vital, F. M. P. (Coord.). (2008). *A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: versão comentada*. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Ribeiro, L. L. G. (2010). *Manual dos direitos da pessoa com deficiência*. São Paulo: Verbatim.
- Ribeiro, L. L. G., Gugel, M. A., & Costa Filho, W. M., (Orgs.). (2007). *Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência*. Florianópolis: Obra Jurídica.
- Sousa, C., Talarico, C. A., Santos, C. N., & Moura, M. S. (2021). *Spectrum: a sociedade não é monocromática*. Coluna Clodoaldo Silva. Portal Uol. Recuperado de <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/clodoaldo-silva/2021/04/02/spectrum-a-sociedade-nao-e-monocromatica.htm?cmpid=copiaecola>.

Notas de fim

- 1, página 158: Art. 1º da Declaração dos Direitos Humanos, disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
- 2, página 158: Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/clodoaldo-silva/2021/04/02/spectrum-a-sociedade-nao-e-monocromatica.htm?cmpid=copiaecola>.
- 3, página 160: PALACIOS, Agustina. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo Editorial CINCA. Madrid, 2008, p. 324.
- 4, página 163: CARVALHO, Kildare Gonçalves. Direito Constitucional: Teoria do Estado e da Constituição. Belo Horizonte: Del Rey, 2009, p. 910.
- 5, página 163: Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2020/10/ALANA_parecer_educacao_inclusiva-4.pdf.
- 6, página 165: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- 7, página 165: A referida lei criou a CORDE, disciplina a atuação do Ministério Público na área da deficiência, define crimes como a recusa sem justa causa à matrícula escolar, à assistência médico-hospitalar e ambulatorial, dentre outras determinações.
- 8, página 165: RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Coord.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: versão comentada. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008, p. 14.
- 9, página 168: Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm.
- 10, página 170: Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:
I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

- 11, página 172: CARVALHO, Kildare Gonçalves. Direito Constitucional: Teoria do Estado e da Constituição. Belo Horizonte: Del Rey, 2009, p. 910.
- 12, página 173: ARAÚJO, Luiz Alberto David; MAIA, Maurício. Ministério Público, Sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Organizadores Eugênia Augusta Gonzaga e Jorge Luiz Ribeiro de Medeiros. Brasília: ESMPU, pág. 51.

Os impactos da COVID-19 na vida das pessoas com surdocegueira

Fernanda Cristina Falkoski

Janinne Pires Farias

Sandra Samara Pires Farias

Shirley Rodrigues Maia

Susana Maria Mana Araújo

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p176-191

Introdução

Há séculos a humanidade não vivenciava uma situação de pandemia como a que está vivendo agora com a COVID-19. De acordo com Wu et al. (2020, p. 1) o “Coronavírus (CoVs), faz parte de uma grande família de vírus de RNA¹ de fita simples, pode infectar animais e também seres humanos, causando doenças respiratórias, gastrointestinais, hepáticas e neurológicas”. Em meados de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, o SARS-CoV-2² foi identificado em seres humanos e foi ligado a um mercado de frutos do mar na província de Hubei.

Em seguida, casos de pneumonia começaram a surgir na cidade e logo se confirmou tratar-se de uma infecção aguda respiratória, que tinha como causa um novo coronavírus, o SARS-CoV-2. A contaminação causada por esse vírus espalhou-se rapidamente por diversos países do mundo, trazendo muitas consequências para a sociedade em diferentes aspectos da vida e consequente denominação de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Então foi imposto o isolamento social a quase toda a população, o que, como consequência, fez com que a organização de vida da sociedade fosse alterada. Evitar sair de casa, evitar o contato físico com as pessoas, praticar o isolamento social foram algumas das mudanças indicadas para todos. Trouxe, além de diversos problemas, o fechamento provisório de diferentes espaços da sociedade. Porém, esse provisório já dura mais tempo que o esperado, ou seja, desde março de 2020, com oscilações entre abertura e fechamento de estabelecimentos dependendo da situação de contágio da população.

É nesse cenário que as pessoas com surdocegueira, que precisam do contato direto por meio do toque, estão precisando reinventar-se e buscar novas possibilidades de comunicação e acesso a diferentes espaços e setores da sociedade. Desde a simples situação de receber informações sobre o que está acontecendo no mundo, até aquelas em que se faz necessário sair de casa e precisar de alguém que acompanhe e esteja junto, favorecendo a comunicação e a acessibilidade de chegar, estar e voltar para casa.

Dessa forma, este relato de experiência tem como objetivo identificar e apresentar alguns dos impactos e desafios de comunicação e acessibilidade enfrentados pelas pessoas com surdocegueira e seus familiares durante o isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. O texto está dividido em quatro sessões: na primeira é apresentada uma contextualização da surdocegueira; na segunda, a surdocegueira em tempos de pandemia; na terceira, a busca por possibilidades de comunicação e acessibilidade e, na quarta, são apresentadas as considerações finais.

Contextualizando a surdocegueira

A condição de surdocegueira no Brasil vem ganhando espaço e reconhecimento, principalmente por meio de ações e campanhas, como em comemoração ao dia internacional da Surdocegueira, que homenageia Helen Keller na sua data de nascimento, 27 de junho, e na semana nacional, que é comemorada em 12 de novembro, data em que ocorreu o primeiro encontro internacional no Brasil. Este último teve como objetivo apoiar o primeiro serviço educacional criado em 1968, e oficializado no ano de 1977, com apoio de pesquisadores internacionais. Foi fundamental a luta das famílias e profissionais que estavam à frente de sua organização, visando garantir a educação das crianças com surdocegueira.

Em 1997, foi criado o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial (Grupo Brasil), por meio de ações em conjunto com as pessoas com surdocegueira, familiares e profissionais. Desde seu princípio, a educação das pessoas com surdocegueira teve grandes desafios. Em 2017, após 20 anos de sua fundação, foram definidos novos propósitos e uma nova definição sendo baseada no Código Internacional de Funcionalidade (CIF) e na Definição Nórdica que vem direcionando as pesquisas internacionais sobre a terminologia e definição da surdocegueira. Abaixo seguem as duas definições:

Definição Nórdica:

Surdocegueira é uma combinação de deficiência visual e deficiência auditiva, a ser reconhecida como uma deficiência única. Este reconhecimento deve ser incluído na legislação e deve fazer referência às necessidades particulares de pessoas surdocegas, que são diferentes daquelas com uma única deficiência sensorial. (tradução nossa)³. Fonte: Definição Nordic revisada, citada no site da Nordic Centre for Bem-estar e Temas Sociais (Acessado em 23 de agosto de 2009 <http://www.nud.dk>).

Nova definição feita pelo Grupo Brasil:

A surdocegueira é uma condição única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, o que pode limitar a atividade da pessoa e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade. (Grupo Brasil, 2017, s/p).

Vários autores, entre eles Freeman (1995), membros da Deafblind International (1999), Miles (2002) Maia (2004 e 2011), Cambuzzi (2007), Ikonomidis (2009 e 2019) Watanabe (2017) Falkoski (2017), abordam sobre o período em que surge a surdocegueira, classificando-a em: Surdocegueira Congênita e Surdocegueira Adquirida. Vale ressaltar que até 1999, antes das pautas sobre a Surdocegueira organizadas pelos membros da Deafblind International (DbI), o período de surgimento tinha denominação de surdocegueira pré-linguística e surdocegueira pós-linguística. A partir de pesquisas e discussões foi

identificado que as denominações e definições precisariam estar mais claras e, assim, quando se referisse aos termos pré ou pós-linguística, estaria diretamente ligado ao período de “surgimento” da comunicação.

Surdocegueira congênita: Quando a surdocegueira ocorre antes da aquisição de uma língua oral ou sinalizada. (McInnes, 1982).

Surdocegueira adquirida: Quando a surdocegueira ocorre após a aquisição de uma língua, ou seja, português ou Libras, ou em mais tenra idade, mas com o desenvolvimento da comunicação já estabelecido. (McInnes, 1982).

A rede internacional europeia, em 2019, começou a classificar em três momentos distintos: Congênito, Adquirido e na Velhice. Hoje, na Europa e em países como Estados Unidos e Canadá, há um índice grande de pessoas que na velhice adquirem a surdocegueira, requerendo estudos específicos nas formas de apoiar e melhorar as condições de vida.

O período de surgimento é muito importante, pois vai determinar o tipo de atendimento e os profissionais que irão atuar com as pessoas com surdocegueira.

Em 2017, a autora Watanabe trouxe em sua dissertação de mestrado esquemas para falar das associações que podem ocorrer com a pessoa com surdocegueira, ou seja:

- Surdocegueira total – desde o nascimento
- Surdocegueira total – adquirida
- Surdez total com baixa visão – desde o nascimento
- Surdez total com baixa visão – adquirida
- Cegueira total e surdez adquirida – desde o nascimento
- Cegueira total e surdez adquirida – durante a puberdade e ou idade adulta
- Baixa visão e deficiência auditiva – desde o nascimento
- Baixa visão e deficiência auditiva – adquirida

A partir dessas situações ou classificações apresentadas, compreende-se que para haver a surdocegueira é necessário haver a deficiência visual ou a

cegueira associada à deficiência auditiva ou surdez. Portanto, existem várias possibilidades de apresentação da surdocegueira.

Surdocegueira em tempos de pandemia

No início da pandemia, as pessoas com surdocegueira adquirida que são líderes, preocupadas com a situação de todos e pensando em possibilidades para continuar acessando as informações e ter condições de dar continuidade nas atividades do dia a dia, como: realizar compras em supermercados, em farmácias, ir às consultas médicas já agendadas, entre outros, delinearão algumas medidas para prevenção e cuidados nesse período. Assim, a partir de informações nacionais e internacionais, foi feita a seguinte publicação pelos líderes atuantes no Grupo Brasil de São Paulo:

Surdocegueira e COVID-19

“Fique em casa, seja saudável e conectado.”

Não precisam se preocupar. Não entre em pânico.

A COVID-19, denominação dada para o vírus coronavírus.

Ela apresenta diferentes sintomas

Não há cura ainda, mas é prevenida com ações.

O coronavírus é transmitido de uma pessoa para outra por meio da tosse, do toque ou mesmo do contato próximo, principalmente em grupo, quando não há distanciamento social.

Pandemia significa que o coronavírus está agora em todo o mundo.

Muitos eventos foram cancelados. Muitas lojas e restaurantes fecharam.

Nós, pessoas com surdocegueira, temos agora desafios únicos: “Não toque”, mas não podemos viver sem o tocar e estar em contato próximo com os outros.

Algumas sugestões para as pessoas com surdocegueira:

1. FICAR EM CASA- Muito importante.

2. MANTENHA-SE LIMPO, Lave as mãos com água e sabão com mais frequência do que o normal. 20 segundos é um tempo adequado. Superfícies como óculos, fones de ouvido, aparelhos de comunicação e sua bengala devem ser mantidas limpas.

3. MANTENHA-SE SAUDÁVEL: Alimente-se bem, durma bem e faça algum exercício. Uma vida saudável ajuda você a não ficar doente, mesmo se estiver infectado com o coronavírus.

4. AR FRESCO: Abra janelas das casas. O ambiente precisa de circulação,
5. Não convide amigos, não faça festas
6. MANTENHA-SE INFORMADO: Use a Tecnologia de Informação- TIC quando puder.
7. LIMITE DO CONTATO DIRETO: Os guias- intérpretes podem visitar sua casa para interpretar os anúncios do governo ou da comunidade. Conversas curtas para evitar o contato, Melhor limitar em um guia-intérprete, se possível. Não se exponha a muitos estranhos.
8. PREPARAR CARTÃO: Prepare um cartão. Escreva claramente “Sou surdocego”. Eu preciso de um guia-intérprete” qual seu nome. Se você tiver que se mudar para um lugar desconhecido, o cartão ajudará. Novas pessoas podem notar que você é surdocego
9. TELEWORKING: trabalhe em casa, se possível.
10. FIQUE CONECTADO: Melhor estar com alguém se a situação permitir.

A partir dessas reflexões surgiram algumas ideias de ações que poderiam ser feitas no Brasil para apoiar pessoas com surdocegueira, destacamos cinco delas:

- ü FAZER DEFESA POLÍTICA: Certifique-se de informar a pessoa com surdocegueira o que ela precisa saber sobre a comunidade. Respeite seu estilo de comunicação.
- ü APOIE-O: Por favor, apoie a pessoa com surdocegueira tanto quanto você puder, se ela viver sozinha e tiver acesso limitado a um diário e remédios. Melhor não sair junto.
- ü RELATE SUAS ATIVIDADES: Relate quando e onde você foi e com quem se encontrou. Talvez a pessoa com surdocegueira que você apoia precise dessa informação.
- ü MANTENHA-SE SAUDÁVEL E LIMPO: Evite tocar em pessoas com surdocegueira se estiver doente.
- ü TENHA CUIDADO: Você e a pessoa com surdocegueira devem usar a máscara. Se a pessoa com surdocegueira precisar olhar para seus lábios para comunicar-se, peça a ela para usar uma máscara transparente, lave as mãos antes de falar.

Neste momento trazemos o relato da jovem Janinne Farias, que é estudante de pedagogia, e nos conta sobre esse momento de pandemia:

Falar do apoio às pessoas com surdocegueira em suas necessidades de comunicação e acessibilidade durante a pandemia e do impacto causado na vida de cada um de nós surdocegos, nos remete primeiramente a um questionamento. Será que a sociedade entende o que é ser surdocego ou o que é a surdocegueira? A invisibilidade que ainda assola essa deficiência é uma das principais causas do desconhecimento da surdocegueira.

A pandemia trouxe diversos desafios às pessoas com deficiência, no caso da surdocegueira, o sentimento de solidão e de abandono que não é novo, pois sabemos que esse sentimento de solidão ele já existia antes da pandemia, mesmo que de forma velada. Vivemos numa intersecção entre a surdez, a cegueira e os ouvintes, e nas nossas relações com essas pessoas acabamos sendo deixados de lado ou esquecidos. Mas a pandemia veio acentuar esse isolamento, trazendo consequências para nós surdocegos em diferentes situações, no trabalho, na educação, no lazer, porque muitas vezes nos apoiamos nessas atividades para nos sentirmos mais empoderados, para melhorar nossa autoestima, nossa confiança e fortalecer nosso ego, porque nos proporciona a inter-relação com outras pessoas, sejam com deficiência ou não, de forma a enfrentarmos os desafios que são cotidianos.

E com a pandemia isso nos foi retirado, apresentando uma realidade difícil para nós, principalmente pelo fato de sermos essencialmente táteis. Não poder tocar nas coisas, não poder tocar nas pessoas, deixa-nos completamente deficientes, e intensifica a nossa surdocegueira. Para vocês terem uma noção, minha rotina diária ela é bem agitada, eu vou para universidade durante o dia todo, vou para o trabalho dois dias na semana, vou para academia, relaciono-me com meus colegas de universidade e de trabalho, com meus alunos, nos finais de semana sempre busco uma forma de me divertir, com minha família, meus amigos, então vou para rio, sítios, casas de amigos etc... e com a pandemia tudo isso me foi tirado assim, com estalar de dedos, sem muitas explicações. Trazendo insegurança, inclusive na relação com o outro, porque por sermos táteis, considerados grupo de risco, há uma desconfiança e desconforto na relação com o outro, porque eu não posso tocá-lo nem

deixar que toque em mim. É essa realidade que estamos enfrentando diariamente.

E eu tenho certeza de que não é uma realidade só minha, mas de cerca de 46 milhões de brasileiras e brasileiros com deficiência. Há uma fragilidade muito intensa para nós como pessoas com deficiência nesse tempo de pandemia. Mas, mesmo vivendo essa situação, eu não me deixei abater nem me fragilizar. Busquei tirar proveito do confinamento, e reinventar minha rotina, porque o mais importante é a preservação da vida, então adaptei minha rotina, então eu busquei ajudar nos afazeres domésticos, aprender a cozinhar, fiz uma rotina de estudos para não ampliar as dificuldades nas disciplinas, e no trabalho resolvemos fazer remoto, então estou gravando alguns vídeos, também estou aproveitando a companhia da minha família. Sendo que não é fácil não, tem hora que dá uma vontade de ir para rua, passear, tocar nas pessoas.

Então eu diria que para apoiar as pessoas com surdocegueira em suas necessidades de comunicação e acessibilidade durante a pandemia é: busque saber dela como você pode ajudá-la, o que você pode fazer para melhorar o seu dia a dia, não se esqueça de que ela existe. Passe uma mensagem, faça chamadas de vídeos, informe os acontecimentos diários e se possível vá visitá-la.

Na questão educacional, no planejamento de aula remota, não-presencial ou a distância, busque entender como não deixar ninguém de fora. No meu caso, estamos em acordo com o UNEB para que os guias -intérpretes, obedecendo todo protocolo de cuidados e higiene, venham a minha casa para interpretar as aulas remotas, e o brailista recebe dos professores todo material para transcrição para o braille. Então é isso, nada melhor que ouvir a voz do seu aluno surdocego, e perguntar para ele como pode contribuir. (Informação verbal)

Dentro dessas dificuldades apresentadas por Janinne, que é uma pessoa com surdocegueira, podemos perceber o quanto está sendo difícil viver neste momento de isolamento social, não poder estar com pessoas, mais ainda do que para as pessoas sem deficiência. Não poder tocar, sendo que a forma de comunicação possível é por meio do toque, a forma de estar no mundo é por meio do toque. Mas, além dos desafios enfrentados pelas pessoas com surdocegueira, seus familiares também estão passando por momentos difíceis.

O impacto da pandemia do COVID-19 para a instituição família foi grande e trouxe mudanças significativas. As consequências são mais acentuadas nas famílias de pessoas com deficiência, mais especificamente das com surdocegueira. Em um cenário de isolamento social, essa condição pode se tornar um enorme problema, inclusive de saúde mental. Essa afirmativa pode ser percebida a partir dos relatos de familiares. Segue o relato da família de Janinne:

Em minha experiência pessoal com uma jovem surdocega congênita extremamente tátil, inclusive na comunicação, acostumada a uma vida social intensa e que de repente isso lhe foi tirado de forma abrupta, sem porque, sem explicação, esse contexto de isolamento social e conseqüentemente distanciamento dos poucos espaços que promovia a sua interação com o outro, que lhe permitia relações sociais, causou um mix de stress, medo e insegurança. Dessa experiência surgiu a curiosidade de entender como as outras famílias estavam se relacionando com esse novo contexto.

Entretanto para entender esses atravessamentos precisamos entender de quem estamos falando? Quem é essa pessoa com surdocegueira, se adquirida, se congênita, se possui outras comorbidades, qual o tipo de surdocegueira, se com baixa visão, se total ou ensurdecido. Com relação a sua comunicação, qual o nível em que ele se encontra? Que tipo de comunicação ele utiliza? Qual o contexto em que se encontra a família nesse momento? (Informação verbal)

Este relato de experiência baseia-se em uma pesquisa que foi realizada no período de junho a outubro de 2020, por meio de interações e diálogos em um grupo de WhatsApp, criado para interação entre mães de filhos com surdocegueira congênita.

Nos depoimentos abaixo descritos, as famílias foram identificadas como: F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7 e F8. É importante destacar que algumas famílias, por diversos motivos, mas principalmente pelo motivo de oferecer melhores condições de sobrevivência aos seus filhos, tornaram-se profissionais na área. Essas famílias, nessa pesquisa, são identificadas como: P1, P2 e P3.

F1- A família pode apoiar a pessoa valorizando o atendimento remoto. No entanto, essa forma de atendimento não se mostra suficiente para sanar dificuldades

de comunicação geradas no dia a dia. Os atendimentos passaram a ser dirigidos a mim por meio das mídias sociais (WhatsApp, YouTube), pois V. não acessa atividades/conteúdo online. Isso foi bom para mim, pois me tornei mais interessada em aprender a língua de sinais, em intensificar/ampliar a comunicação com o V. no dia a dia, em inseri-lo ainda mais nas atividades diárias vivenciadas em casa. (Informação verbal)

F2- Passei a assistir e participar de lives, conheci outros profissionais e mães por meio das mídias sociais, o que favoreceu o compartilhamento de informações com outras pessoas. Esse foi um ponto positivo! A falta de atendimentos presenciais, a falta de materiais adequados, prejudicou o processo de ensino e aprendizagem do A. Penso que seu direito básico à educação foi ferido diante dessa situação toda que perdura 7 meses. (Informação verbal)

F3- Com a suspensão das atividades (escola, instituição, etc.), um grande desafio é lidar com o excesso de tempo ocioso, manter minha filha ativa, interessada nas coisas do dia a dia. Orientações demoraram para chegar. Quando chegaram via atendimento remoto (WhatsApp, YouTube), não atenderam a minha expectativa, pois não estavam conectadas a minha realidade. Muitas das atividades orientadas, eu não conseguia reproduzir no meu dia a dia, não tinham aplicabilidade prática (na minha realidade). Sinto muito essa distância... Os contatos e orientações pelo WhatsApp, por mais que tentem minimizar a solidão, não são suficientes. (Informação verbal)

F4- Quando estou com o B. busco seguir as orientações que me são dadas, mas sinto necessidade de maior proximidade/apoio/diálogo com os profissionais. Avançar na comunicação com ele no dia a dia, ampliar a comunicação via objetos de referência e sinais táteis, incluindo a língua de sinais tátil, não é algo tão simples. Nós, família, precisamos aprender a fazer isso, no nosso dia a dia! Trata-se de um processo e esse processo precisa levar em conta situações reais vividas pelo B no seu contexto de vida. (Informação verbal)

F5- Meu menino que já vive normalmente certo isolamento social devido aos seus modos específicos de comunicação, desconhecidos pela maioria das pessoas, sentiu ainda mais os efeitos do isolamento causado pela pandemia, visto que teve que permanecer o tempo todo

em casa. A família pode apoiar a pessoa com muito carinho e paciência, visando motivá-la a participar das situações do dia a dia em casa, pode buscar intensificar os processos de comunicação e interação, os cuidados de si, compreendendo que a pandemia implica em desafios emocionais para todos, inclusive para a criança. (Informação verbal)

F6- O impacto na minha vida é muito grande porque eu estou acompanhando o Y via remoto na universidade, ele tá fazendo duas disciplinas, se era difícil presencialmente é muito mais complicado virtualmente [...] nós fizemos um documento regulamentando como vai ser avaliação, já me propus a conversar, já fiz algumas indagações em relação à avaliação para ele não perder o ano. Eu me sinto extremamente cansada porque que a gente cuida da saúde mental deles, né. (Informação verbal)

F7- Ele está muito ansioso, ele às vezes não consegue ler, nem letra tamanho fonte de 26, ele fica bem nervoso porque ele fica buscando participar das coisas... e eu trabalho em um período, e outro período eu faço esse atendimento a ele, entre outras coisas, né? O pai me ajuda com o sair com ele, fazer caminhada, levar para fazer um lanche conversar mesmo sobre coisas, para baixar a ansiedade [...] eu também preciso de apoio profissional, para não cair em depressão por cansaço. (Informação verbal)

F8- Em minha experiência real para apoiar a minha filha surdocega nesse momento de pandemia, inicialmente, ela ficou muito ansiosa, porque foi-lhe retirado de forma abrupta toda e qualquer forma de comunicação com o mundo externo. E para ela entender todo o contexto, nós fomos trazendo todas as informações de como estava ocorrendo o processo de pandemia, todos os dias na hora do jornal ela se organiza para eu fazer a interpretação das notícias, e isso a deixava mais ansiosa ainda, porque a notícia que ela queria ouvir não chegava, que era o fim da pandemia. A possibilidade da morte de alguém da família também trouxe pânico a ela, então ela passou a ter medo quando tínhamos que ir ao mercado, ou a outro lugar, as recomendações eram insistentes, cuidado, fica longe, usa máscara. E isso estava deixando-a muito depressiva. Pensem, uma pessoa que é extremamente contato, ter que de repente não ter mais nenhum contato. Então tivemos que mudar essa

realidade, e aí veio a ideia dela fazer uma vídeo com algumas orientações para a comunidade surdocega. E de certa forma ter contato, mesmo que a distância. E aí descobrimos que poderíamos quebrar essa barreira comunicacional. (Informação verbal)

Acima foram apresentados os relatos de familiares de forma geral, agora são enfatizados os depoimentos daqueles que também são profissionais na área da educação e vivenciam esse desafio de duas maneiras: como familiar de uma pessoa com surdocegueira e como profissional que precisa passar informações a outros familiares.

P1. Eu, que sou professora, domino a língua de sinais e estudo sobre a área. Está bem difícil, imagine para outros pais. O mês de setembro (2020) foi muito difícil, parece que foi assim, paralisante, eu fui improduti-va, só conseguia ter a responsabilidade nas coisas dele. (Informação verbal)

P2. A gente faz reunião com professores, a gente percebe do jeito que eles estão levando o atendimento remoto, não todos, mas alguns estão ansiosos, preocupados em produzir e achando que não estão sendo produtivos, mas estão fazendo o melhor. (Informação verbal)

P3. Eu sei que é difícil, pois sou família também. As famílias, elas reclamam que não tem condições de trabalhar, que elas não sabem língua de sinais, que como os filhos são diferenciados deveria haver um tratamento diferenciado, levando-os para sala de aula ou para a escola ou levando alguém para atendê-los em casa. Eu tive reuniões com duas famílias que pensaram em entrar na justiça fazendo uma reclamação contra a secretaria de educação, mas eu logo disse: que é para todos, que infelizmente nós sabemos que é um momento difícil para todos, e que a família precisava também se adequar para esse atendimento. Então, às vezes, as famílias ajudam, outras vezes nos confrontam, porque perderam o momento quando eles eram levados para escola para fazer uma outra atividade, então isso impactou muito na família porque agora ela tem que se dedicar 100% àquele indivíduo que muitas vezes não enxerga e não ouve. Por sua vez, o filho, devido a situação, a falta de informações, ele fica curioso, indaga, pergunta, se irrita. (Informação verbal)

Diante desses depoimentos, percebemos que são diversas as necessidades das famílias e são muitos os impactos gerados, porém percebemos que eles não são de todo negativos, mas de certa forma positivos também. Desde a melhoria na convivência com o filho e no processo de comunicação até impactos na saúde mental de toda a família. As necessidades de comunicação de cada pessoa com surdocegueira são únicas, pois são diferentes as formas existentes, o que gera necessidades e desafios diversos em cada família. Portanto, independentemente da condição da estrutura familiar, nesse contexto pandêmico, a família, mais uma vez, foi “obrigada” a se reestruturar e se reinventar para dar conta da nova realidade e, principalmente, preservar a saúde mental dos filhos e das filhas, mas cada um em sua realidade, com suas especificidades.

Buscando possibilidades de comunicação e acessibilidade

Pensando nesses desafios, os profissionais também precisaram se reinventar para dar suporte comunicacional e de acessibilidade às pessoas com surdocegueira. Destacamos uma situação que, pode-se dizer, foi inovadora no Brasil, quiçá no mundo. Durante o mês de março, aconteceu “2021 Texas Symposium on Deafblind Education”⁴ totalmente de forma online, com palestra síncronas e assíncronas. A palestra síncrona é caracterizada por acontecer em um dia e horário previamente agendado, já a palestra assíncrona fica disponível para que a pessoa assista no dia e horário que tiver disponibilidade.

Nos dias 01, 02, 03, 04, 08, 22 e 29 de março aconteceram as palestras síncronas entre sempre no período de final de tarde e início de noite. Também foram 14 palestras assíncronas disponibilizadas. Por meio de uma equipe do Grupo Brasil, todas as palestras assíncronas foram traduzidas para o português de forma legendada e posteriormente outro grupo fez a tradução oral, antes do início do simpósio.

As palestras síncronas foram traduzidas de forma oral para a língua portuguesa durante o próprio simpósio. Porém, o que adiantava ter essas traduções se o público de pessoas com surdocegueira continuava não tendo a acessibilidade necessária? A partir da inscrição de cinco pessoas com surdocegueira, duas usuárias de língua brasileira de sinais (libras), uma usuária de Tadoma e outras duas de fala ampliada, seria necessário pensar em possibilidades de tornar o simpósio online acessível. Mas durante uma pandemia com isolamento social, como isso seria possível?

Foi então que a coordenação do curso de guia-intérprete do Grupo Brasil resolveu fazer a proposta aos alunos estagiários do curso de fazer a acessibilidade. Os alunos prontamente aceitaram o desafio e os preparos começaram. Depois de algumas reuniões para explicar o funcionamento do simpósio e as formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, foi feita uma tabela com as informações das palestras e os estagiários foram se colocando de acordo com as demandas necessárias. Foram organizados alguns grupos no *WhatsApp*:

- Texas geral: com estagiários e as pessoas com surdocegueira
- Texas escrita G: com estagiários e a pessoa com surdocegueira usuária de escrita
- Texas áudio C e E: com estagiários e as pessoas com surdocegueira usuárias de áudio, pois elas possuem deficiência auditiva
- Texas libras: com estagiários e as pessoas com surdocegueira usuárias de libras

Para a demanda de libras, foi criada uma sala específica com os guias que fariam esse trabalho e as pessoas com surdocegueira. O trabalho dos grupos de escrita e de áudio seria feito pelo *WhatsApp* naquele momento, ou seja, qualquer mensagem fora de contexto era proibida nos momentos de palestras. Precisamos destacar que, no primeiro dia, muitos desafios foram encontrados, principalmente para o grupo de áudio. Os palestrantes falavam muito rápido e, como consequência, os tradutores do português também. Dessa forma, os áudios acabavam ficando com uma velocidade que não podia ser compreendida pelas pessoas que precisavam. Assim, esse grupo passou a ser também de escrita, pois era mais fácil usar o modo acessibilidade do telefone que transforma as mensagens escritas em áudio do que tentar ouvir os áudios das guias.

Além de fazer essa tradução no dia das palestras, os estagiários organizaram pequenos resumos para enviar às pessoas com surdocegueira, para que pudessem ler posteriormente e lembrar as palestras. Ao final do simpósio, foi organizada uma live com as pessoas com surdocegueira, os estagiários e a equipe organizadora para contar sobre essa experiência e motivar outras pessoas.

Considerações finais

Vale destacar que, a partir dos relatos observados, são muitos os desafios enfrentados pelas pessoas com surdocegueira, famílias e profissionais durante a pandemia da COVID-19. Foi possível verificar algumas dificuldades e potencialidades encontradas nesse momento de isolamento social. No que diz respeito às dificuldades, destaca-se as de comunicação e acessibilidade, a falta de informações para as pessoas com surdocegueira e o contato com as escolas. Como potencialidades, pode-se enfatizar a melhora no relacionamento de pais e filhos com surdocegueira, a descoberta de possibilidades para tornar eventos e situações acessíveis. Todos precisaram se reinventar a todo o instante para dar conta das demandas que foram surgindo, principalmente pelo fato de evitar o contato direto com as pessoas.

Referências

- Cambruzzi, R. de C. S. (2007). *Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação de Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Deafblind Internacional. (1999). *Pautas deliberadas em Portugal 1999 sobre a Surdocegueira, definição e classificação*.
- Falkoski, F. C. (2017). *Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Freeman, P. (1995). *O Bebê surdocego*. Publicado pela Sense. tradução e Revisão Shirley R. Maia.
- Grupo Brasil.(2017). *Ata da reunião de membros do grupo realizada em 17/11/2020, mas oficializada em 30/11/2019 em São Paulo*. São Paulo.
- Ikonomidis, V. M. (2009). *Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-lingüística*. (Dissertação de mestrado). UFSCAR, São Carlos.
- Ikonomidis, V. M. (2019). *Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira*. (Tese de doutorado). Universidade São Paulo.
- Maia, S. R. (2004). *A educação do Surdocego – Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas*. (Dissertação de mestrado). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

- Maia, S. R. (2011). *Descobrimo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo.
- McInnes, J. (1982). Deafblindness: a unique disability. In McInnes, J. *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. University of Toronto Press. Canadá.
- Miles, B. (2000). *Alfabetização de pessoas surdocegas. Alfabetización de las personas que son sordas y invidentes*. DB-LINK – La Oficina Central de Información Nacional sobre los Niños que son Sordociegos. Projeto Horizonte – Ahimsa/Programa Hilton/Perkins.
- Watanabe, D. R. (2017). *O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Wu, D., Wu, T., Liu, Q., Yang, Z., et al. (2000). The SARS-CoV-2 outbreak: what we know. Tradução de Pires, F. R. R., Ishie, S. M. Publicado em: *International Journal of Infectious Diseases*. Recuperado de <http://www.toledo.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/O-surto-da-SARS-CoV-2-o-que-no%CC%81s-sabemos.pdf.pdf>.

Notas de fim

- 1, página 176: A sigla RNA vem do inglês para Ribo Nucleic Acid e tem a tradução para Ácido ribonucleico.
- 2, página 176: SARS-CoV-2 é o nome oficial do novo coronavírus. O nome vem do termo SARS, uma sigla em inglês para “síndrome respiratória aguda grave”; CoV vem de Corona Virus, que é a família de vírus a qual o novo coronavírus pertence; e o número 2 é para indicar que ele é o segundo vírus que causa essa síndrome respiratória aguda grave (o primeiro foi o vírus causador da SARS).
- 3, página 178: “Definitions of deafblindness focus more on the effect of the combined loss on a person’s everyday life – how it affects their ability to communicate, to get around and to access information – rather than the degree of the impairment.” (SENSE 2006, p. 12).
- 4, página 188: “Simpósio 2021 do Texas sobre Educação de Surdocegos”.

Angela Donato Oliva

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p192-201

Introdução

Quem poderia imaginar que, no ano de 2021, gestos corriqueiros, amistosos ou que expressam afeto (tais como cumprimentar alguém com um aperto de mãos, pegar emprestado o celular de um amigo, abraçar e beijar entes queridos, ir a um shopping, frequentar academia, confraternizar com colegas em um restaurante, assistir às aulas, ir a cultos religiosos, participar de encontros e festas sociais, entre outros) se tornariam “perigosos”? Tudo porque, nessas situações, as pessoas estariam perto umas das outras e poderiam disseminar o vírus SARS-Cov-2. A proximidade física contribui para a transmissão desse vírus, identificado no final de 2019, que pode ser letal para um percentual da população, principalmente a mais idosa (Zimmermann & Curtis, 2020). Por esse motivo, medidas sanitárias estão sendo adotadas no mundo todo: intensificaram-se as práticas de lavar as mãos, de não levar as mãos ao rosto quando estamos fora de casa, de higienizar compras e objetos, o uso de máscaras passou a ser obrigatório, o distanciamento físico uns dos outros se tornou regra e, além disso, passou-se a adotar, quando possível, o “confinamento” de pessoas saudáveis em suas próprias casas.

A partir de uma perspectiva evolucionista, este capítulo tem por objetivo tecer considerações sobre problemas de natureza psicossocial, educacional e de saúde mental que podem surgir como decorrência das medidas utilizadas

para enfrentar a pandemia. A ideia é considerar possíveis cenários de médio prazo, especialmente aqueles relacionados aos jovens com dificuldades de acesso virtual à escola. É preciso tentar impedir ou dificultar a circulação do vírus para que ele não se dissemine, e o preço social dessa conta pode ser alto, caso a ativação dos mecanismos psicológicos para lidar com a ansiedade seja muito prolongada (Oliva, 2019; Oliveira, Oliva, Nunes, & Souza, 2020). Espera-se que algumas das reflexões aqui apresentadas possam inspirar ações institucionais por parte dos seus gestores e contribuir para o planejamento de ações efetivas para minimizar danos psicossociais decorrentes da pandemia.

Em pleno século XXI, encontramos-nos em uma guerra contra um inimigo não perceptível a olho nu. Essa invisibilidade o ajuda a se disseminar rapidamente. Para piorar, a forma de ele agir nos organismos humanos é variável, o que provoca mais medo por causa da imprevisibilidade. Vivemos há um ano em um desconfortável estado de vigilância constante, reclusos em nossos domicílios. Essa medida restritiva, necessária por razões sanitárias, provoca consequências danosas à saúde mental. São esperados aumento de casos de ansiedade e depressão, e impactos negativos na formação escolar dos jovens e crianças. O estudo de Wang et al. (2020) indicou que, na China, crianças e adolescentes estão sujeitos a estressores no longo prazo, tais como medo de infecção, tédio, falta de interação com os pares e perda financeira familiar. No mundo, os países vivem sob a ameaça de destruição de alguns setores econômicos, aumento de desemprego e crescente endividamento público.

Para muitos, a vida se modificou bastante, e ficar em casa grande parte do tempo passou a fazer parte do “novo normal”. A reclusão, que tem sido recomendada como medida sanitária importante para salvar vidas, afeta diferentemente as pessoas. Não apenas porque temos características individuais únicas, mas porque as sociedades preveem, para cada etapa do ciclo de vida, “metas” de ações que corresponderiam ao que se espera - como realizações nos diferentes grupos etários. Quais as expectativas e os impactos de ficar em casa para pessoas com mais de 60 anos, para adultos jovens, para os que são casados, para os solteiros, para os jovens que deram os primeiros passos para independência social, para as crianças de diferentes idades e seus cuidadores, para os que estão empregados, para os que estão desempregados, para os que apresentam problemas de saúde etc.?

O distanciamento físico não é algo “natural” em nenhuma dessas etapas na trajetória de vida, pois contraria a propensão biológica da espécie humana

de buscar proximidade, trocas, aconchego. Como já assinalado, manter esse afastamento por um longo período, apesar de ser uma estratégia para minimizar a disseminação do vírus e os riscos para a saúde pode acarretar prejuízos psicológicos (Oliveira et al., 2020), além dos danos para a formação escolar dos jovens e as perdas na economia. Está-se diante de um dilema social real: é preciso adotar medidas para conter o vírus SARS-CoV-2 e suas variantes e, ao mesmo tempo, é preciso evitar, no âmbito psicoeducacional, as consequências negativas advindas dessas medidas. Há o risco de a pandemia deixar um legado de consequências socialmente indesejáveis, a despeito de tantos esforços envidados para enfrentá-la.

Educação, o que esperar para o futuro?

Em termos educacionais a grande preocupação é com a formação dos jovens. Embora não sejam fisicamente tão afetados pelas formas graves da COVID-19, em termos do desenvolvimento e da formação escolar, as crianças e os jovens são os mais vulneráveis (Linhares & Enumo, 2020), especialmente os que enfrentam grandes dificuldades econômicas. Apesar de todo avanço tecnológico conquistado pela humanidade, há jovens e crianças que não têm acesso a computadores, celulares etc. Essa é a realidade de muitos no Brasil.

A questão que de imediato se coloca é como integrar esses jovens e crianças ao sistema educacional virtual neste momento em que as escolas precisam ser fechadas para evitar a propagação do vírus? Que caminhos podem ser oferecidos para essas pessoas que não apresentam condições materiais para serem inseridas em novas modalidades educacionais que demandam aparatos tecnológicos? Como estão agindo as prefeituras em relação a isso? É necessário garantir aos mais vulneráveis acesso à educação para que possam se qualificar e almejar uma condição social melhor para suas vidas. Com o afastamento físico que a pandemia impõe, aumenta o risco de um severo comprometimento na formação escolar desses jovens, condenando-se uma geração a desempenhar funções sociais menos qualificadas no futuro.

O mundo já enfrentou flagelos sociais, como guerras entre seres humanos. Outras pandemias já aconteceram e igualmente deixaram um rastro de mortos e de muito sofrimento para a humanidade. Vírus e bactérias que colocam em risco a sobrevivência da nossa espécie levam a reflexões sobre nossa fragilidade e finitude. As incertezas sobre o futuro contribuem para aumentar

a ansiedade, levando as pessoas a fazerem avaliações mais pessimistas sobre situações que usualmente eram vistas de forma mais positiva (Oliva, 2019; Robichaud & Dugas, 2015). A humanidade busca se proteger desse vírus e de suas possíveis mutações, mas ainda não desenvolveu uma forma 100% segura e eficaz para conter a pandemia. A vacinação, por exemplo, é um processo longo e que ainda não traz o índice de imunização desejado. Como proteger as pessoas e oferecer educação escolar para as crianças sem aumentar o risco de contaminação? Diante dessa dificuldade, o mecanismo psicológico de defesa das pessoas mantém-se ativado por um tempo longo, aumentando ainda mais o medo e a insegurança em relação ao futuro. É possível que a sociedade tenha que conviver muito tempo com essa ameaça; ficar em casa é o preço psicossocial a pagar pela sobrevivência, mas alternativas para amenizar as consequências negativas disso não devem ser ignoradas.

Um olhar psicológico na compreensão dos seres humanos

As pessoas são diferentes em suas experiências de vida, condições sociais, visões de mundo e características de personalidade. Por mais semelhantes que sejam os contextos, cada um irá interpretar e sentir de maneira particular as experiências pelas quais passaram, sendo afetados de modos distintos por determinados acontecimentos. É fato, portanto, que os eventos trazem consequências únicas para as pessoas, por serem elas diferentes e por terem histórias de vida específicas. Daqui a alguns anos, quando os anos de 2020 e 2021 forem lembrados, será possível ver como as histórias e as trajetórias pessoais foram afetadas. Serão feitos os balanços das perdas e serão contabilizadas as dores e as mudanças causadas por essa pandemia. Alguns, apesar da devastação sofrida, conseguirão refazer suas vidas; outros, porém, poderão apresentar danos permanentes com sério comprometimento de seu futuro.

A abordagem evolucionista, que se apoia nos conceitos de variabilidade, hereditariedade e seleção, ajuda a compreender as diferenças individuais. O princípio da variabilidade considera que os indivíduos se distinguem por suas características ou traços, tanto físicos quanto mentais. Isso significa que uma mesma situação atua de maneira diferente em cada pessoa - e essa variação é crucial para que a seleção natural opere. O mecanismo de hereditariedade explica que algumas características podem passar para os descendentes. O princípio de seleção dessas características ou traços favorece a sobrevivência

e o sucesso reprodutivo dos indivíduos em determinados contextos (Buss, 2008; Oliva, 2019).

O funcionamento mental dos seres humanos, de acordo com uma perspectiva evolucionista, apresenta mecanismos que favorecem trocas sociais porque tais mecanismos desempenharam papel na sobrevivência da espécie. Assim, as habilidades para criar alianças sociais, cooperar entre si, escolher parceiro sexual, comportar-se com inteligência social, entre outras, são ferramentas para instituir e manter as relações interpessoais (Oliva, 2019). Em termos psicológicos, esses traços selecionados pela evolução relacionados à propensão de estabelecer vínculos sociais, fazem, de maneira geral, com que as pessoas sintam conforto ao estarem próximas das outras, ou necessidade de estar perto de alguém. Bebês tendem a parar de chorar com a presença física de um cuidador ou quando são apanhados no colo (Oliva, Vieira, Mendes, & Martins, 2017; Resende, Ripardo, & Oliva, 2018). O distanciamento físico prolongado, portanto, é antinatural para a espécie humana. Quando isso acontece, comportamentos e emoções de angústia, tristeza, irritabilidade e estresse podem surgir, levando os indivíduos a algum grau de sofrimento ou a quadros de ansiedade e depressão. Nesses casos, pode ser necessária realizar alguma intervenção psicológica para ajudar a adaptação do funcionamento mental à nova realidade.

Em razão da pandemia do SARS-CoV-2, surgem diversas situações estressantes que demandam soluções e adaptações, principalmente face à necessidade compartilhada de as pessoas passarem mais tempo em casa. Crianças deixaram de ir para a escola e a aprendizagem para alguns se deu por intermédio de tecnologia ligada à internet. Alguns setores de comércio fecharam em definitivo; algumas pessoas perderam empregos enquanto outras tiveram que manter uma rotina de trabalho para que os alimentos e outros insumos básicos pudessem continuar a chegar aos mercados.

Em algum grau, todos foram afetados, direta ou indiretamente, pela chegada do novo coronavírus, o que exigiu de muitos uma espécie de “reinvenção pessoal”. Afinal, como já se consignou, cada um reage de uma forma variada a essa situação, não apenas porque os indivíduos são diferentes, mas porque vivem em contextos muito diversos. Os que têm acesso a aparatos tecnológicos se adaptaram melhor às novas rotinas, conseguindo manter atividades laborais ou de estudo em níveis satisfatórios. Os que não dispõem de recursos materiais para serem incluídos nos novos formatos de atividades de estudo e

de trabalho *on-line* podem estar silenciosamente sendo alijados de um mundo virtual. Essa diferença não espelha a dimensão psicológica de alguém ser mais ou menos resiliente diante de situações difíceis, mas retrata as distintas condições materiais entre as pessoas. Existe um grupo em condição de grande vulnerabilidade econômica e que dificilmente vai conseguir enfrentar as atuais dificuldades, de modo que, caso não receba algum suporte social, seu aprendizado escolar será puramente formal. É para essas pessoas que os olhares devem se voltar, com atenção, cuidado e empatia, pois há o risco de, a longo prazo, serem elas as mais prejudicadas pela pandemia.

O que mudou com a COVID-19?

Dado o contexto atual, não se sabe se, no futuro, essa experiência tornará as pessoas, na média, mais solidárias, se elas virão a apresentar mais comportamentos pró-sociais. O que se sabe até aqui é que, quando os recursos disponíveis são escassos, comportamentos menos nobres tendem a aparecer (Oliva, 2019). Ilustra-se: no início da pandemia, quando houve pouca oferta de álcool em gel e de máscaras, muitas pessoas decidiram fazer “estoque” desses itens em suas casas. Outro caso pode ser ilustrado com a chegada da vacina em número insuficiente para todos, o que obrigou o poder público a estabelecer regras para a distribuição e administração das doses. Diante dessa limitação, vários foram os casos de transgressões às normas: desde funcionários que fingiram aplicar a vacina em pacientes elegíveis até pessoas que, por meios espúrios, conseguiram furar a fila. Ser generoso e pró-social quando há abundância de recursos pode ser relativamente fácil; na escassez, contudo, essa conduta tende a ser mais difícil. Para que se mantenha o foco no bem-estar de um grupo, é necessário ter um forte comprometimento com valores morais.

A gestão dos recursos públicos é algo muito sério e envolve a obrigação de respeitar os acordos institucionais em prol da coletividade. Decisões e escolhas são feitas na alocação dos recursos públicos. Idealmente, seria desejável que o maior número de cidadãos fosse contemplado e atendido em suas necessidades. Essa deveria ser a bússola moral dos governantes. Em relação à educação e à formação dos jovens, aqueles que moram em localidades distantes e pobres precisam ser assistidos adequadamente em suas demandas de formação escolar, em um novo movimento de inclusão escolar.

Há uma parcela da população jovem que, embora não seja a mais vulnerável fisicamente ao vírus, está com acesso precário ao ensino e à capacita-

ção acadêmica com o fechamento das escolas. Crianças e adolescentes estão sendo afetados na sua saúde educacional (Estrela et al., 2020). O que para alguns pode ser uma dificuldade momentânea, para outros pode ocasionar danos permanentes.

As políticas educacionais precisam garantir a formação escolar dessa geração de jovens desfavorecidos materialmente. Os educadores precisam assumir a liderança desse processo, propondo soluções que viabilizem o acesso ao ensino. É preciso uma adaptação rápida às circunstâncias. Se nada for feito para atender esse grupo vulnerável economicamente, é provável que, em alguns anos, a sociedade se encontre diante de uma geração marcada por sequelas educacionais irreparáveis causadas pela COVID-19.

Desafios psicossociais

Os educadores, repentinamente, viram-se diante de uma realidade inimaginável. Mudanças de última hora tiveram que ser realizadas nos planejamentos de aulas, buscando cumprir as exigências curriculares, mas as alterações, dependendo do público alvo, possivelmente não serão suficientes para dar conta da demanda real (Rodrigues & Campolina, 2020). Como garantir acesso à informação e à educação formal de qualidade para as pessoas, em especial àquelas que já tinham dificuldades materiais antes da pandemia, de modo a não comprometer ainda mais a vida profissional futura delas? A vulnerabilidade de certos grupos sociais pode tornar o impacto dessa pandemia muito maior a longo prazo, mormente quando se considera que jovens economicamente desfavorecidos estão sendo privados do ensino escolar. Não se questiona a necessidade de que sejam tomadas medidas sanitárias. O que não se pode é ignorar as consequências disso para um segmento populacional específico. É importante, neste momento, dar soluções emergenciais que contemplem a formação desses jovens.

Independentemente do cenário pandêmico, há locais no Brasil em que a infraestrutura escolar apresenta precariedades, e isso interfere nos indicadores de ensino público (Alves, 2020; Unesco, 2019). Garantir educação de qualidade aos jovens e crianças nunca foi tarefa fácil, mas com a pandemia isso fica mais difícil. Se as ações emergenciais pedagógicas efetivas não forem implementadas, o público infantojuvenil que vive com poucos recursos, em

um futuro próximo, corre grande risco de permanecer excluído de um mundo que demanda crescente qualificação.

A realidade escolar dos jovens em certas regiões do país é precária. Eles não possuem acesso a aparatos tecnológicos como celulares, computadores e notebooks (Alves, 2020). Os contextos de desenvolvimento nas zonas rurais não oferecem estruturas físicas e rotinas adequadas para a aprendizagem (Linhares & Enumo, 2020). Os pais ou cuidadores nem sempre estão disponíveis para ajudar as crianças a estudar. Considerando-se a atividade laboral das áreas rurais, é provável que os pais peçam para as crianças ajudá-los em tarefas domésticas ou em trabalhos agrícolas leves. O fechamento das escolas durante a pandemia compromete a formação acadêmica das crianças e adolescentes dessas regiões.

O desafio que se coloca para os que lidam com a educação infantil é encontrar formas de oferecer às crianças recursos tecnológicos e adaptações curriculares. Urge que os profissionais competentes possam oferecer a esse público um espaço coletivo compartilhado para que as trocas com os pares e as experiências lúdicas tenham lugar – e, ao mesmo tempo, sejam respeitadas medidas para preservar a saúde de todos. Há que se cuidar para que sejam minimizados os riscos ao desenvolvimento educacional dessas crianças. Talvez se possa pensar em montar uma força-tarefa educacional para esses grupos, em um esforço para construir políticas e práticas de inclusão sem descuidar das medidas sanitárias. Será um desafio para os próximos anos, de modo a evitar que a pandemia faça uma calamidade social e psicopedagógica sem precedentes em pleno século 21.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi discorrer sobre problemas psicossociais e os riscos educacionais decorrentes da pandemia, considerando as pessoas que se encontram em maior vulnerabilidade pelo baixo nível socioeconômico. Não foram apresentadas soluções, apenas listados problemas para que os profissionais competentes busquem saídas possíveis. Foram apresentadas explicações sobre como a mente humana funciona, fixando-se a premissa de que viver em grupos e estar próximo aos outros é um traço selecionado pela evolução.

A principal preocupação deve estar voltada precipuamente para os grupos de crianças e jovens materialmente carentes, pois o processo de formação cognitivo-intelectual deles é o mais negativamente impactado pela pandemia. Face à dimensão psicoeducacional, são altos os riscos de eles não se qualificarem adequadamente para um mundo com desafios que requerem, a cada dia, maior instrução e capacitação técnica.

A tecnologia mostrou que alguns setores da sociedade podem funcionar *on-line*, mas isso não é uma realidade para todos. No entanto, se essas modificações não forem ampliadas para todos os segmentos populacionais, as desigualdades sociais poderão se aprofundar ainda mais. Os jovens desfavorecidos precisam urgentemente ter garantia de acesso à educação. A estratégia de conter o vírus por medidas de distanciamento físico gera um problema para psicólogos e educadores. Não se consegue estimar com precisão a proporção dos impactos, pois é preciso considerar na equação a capacidade humana de reagir a eles, apresentando comportamentos adaptativos às novas circunstâncias. O dilema social que se apresenta precisa ser estruturado de outra forma: saúde e educação são pilares da sociedade e precisam fazer parte do desenvolvimento infantil pleno. Não se pode abrir mão nem de uma nem de outra. Está dado o desafio.

Referências

- Alves, M. T. Gonzaga (2020). Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. *Lua Nova*, 110, 189-214.
- Buss, D. M. (2008). *Evolutionary psychology: the new science of mind*. Boston: Pearson Education Inc.
- Estrela, F. M., Soares e Soares, C. F., Cruz, M. A., Silva, A., F., Santos, J. R. L., & Moreira, T. M. O. (2020). Pandemia da Covid-19: refletindo as vulnerabilidades à luz do gênero, raça e classe. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(9) 3431-3436. doi: 10.1590/1413-81232020259.14052020.
- UNESCO. 2019. *Qualidade da infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental brasileiras: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017*. Brasília, DF: Unesco . Recuperado de <https://bit.ly/3i9BAAx>.
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia*, 37, e200089. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>.

- Oliva, A. D. (2019). Bases etológicas da ansiedade e do medo. In Bernik, M., Savoia, M., & Neto, F. L. (Eds.). *A clínica dos transtornos ansiosos e transtornos relacionados: a experiência do projeto AMBAN* (pp. 119-125). São Paulo: Edimédica.
- Oliva, A. D., Vieira, M. L., Mendes, D. M. F., & Martins, G. F. (2017). Aspectos biológicos e culturais sobre desenvolvimento infantil e cuidados parentais. In M. L. Vieira & A. D. Oliva (Orgs.). *Evolução, cultura e comportamento humano*. (pp. 163-223). Florianópolis: Edições do Bosque.
- Oliveira, E. R., Oliva, A. D., Nunes, L. R. C., & Souza, K. M. R. (2020). Cenário de incertezas: Lidando com a ansiedade durante a pandemia. In R. K. Colomby, J. Salvagni & C. Cheron (Orgs.). *A COVID-19 em múltiplas perspectivas: saúde, psicologia e direitos Humanos* (v. 3, pp. 167-180). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico.
- Resende, B. D., Ripardo, R., & Oliva, A. D. (2018). Psicologia evolucionista e algumas contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano. In M. E. Yamamoto & J. V. Valentova (Orgs.). *Manual de Psicologia Evolucionista*. (pp. 410-430). Natal: EDUFRRN.
- Rodrigues, C. M. L., & Campolina, L. O. (2020). E depois da pandemia? Desafios para atuação em psicologia em tempos de mudança social. In R. K. Colomby, J. Salvagni & C. Cheron (Orgs.). *A COVID-19 em múltiplas perspectivas: saúde, psicologia e direitos Humanos* (v. 3, pp. 241-254). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico.
- Robichaud, M. & Dugas, M. J. (2015). *The generalized anxiety disorder workbook: a comprehensive CBT guide for coping with uncertainty, worry and fear*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).
- Zimmermann, P., & Curtis, N. (2020). Coronavirus infections in children including COVID-19: an overview of the epidemiology, clinical features, diagnosis, treatment and prevention options in children. *Pediatric Infectious Disease Journal*, 39, 355-368. doi: <http://dx.doi.org/10.1097/INF.0000000000002660>.

Permanência de universitários com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: desafios do núcleo de apoio pedagógico da Unesp

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Fátima Ines Wolf de Oliveira

Danielle dos Santos Cutrim Garros

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p202-214

Introdução

O movimento em favor da educação inclusiva tem se caracterizado como uma ação política e social defendida mundialmente. A presença de grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, cultural, étnico-racial, de gênero entre outros, acentuam o compromisso dos diferentes governos por erradicar a pobreza e as desigualdades sociais, no acesso à educação, como princípio básico e de direito fundamental a todos.

Dentre os indivíduos considerados em situação de vulnerabilidade estão aqueles que se reconhecem ou se identificam com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação, amparados pelas medidas protetivas asseguradas nas políticas educacionais brasileiras (Brasil, 1988, 1996, 2012, 2016), como usuários dos serviços de Educação Especial (Brasil, 2008, 2015).

Posto isso, sabe-se que tais estudantes podem requerer e/ou necessitar de respostas educacionais específicas, para dirimir obstáculos de natureza arquitetônica, instrumental, metodológica, atitudinal e/ou comportamental, as quais impeçam a sua participação social, gozo e/ou fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança aos serviços e recursos produzidos em sociedade (Brasil, 2015).

Assim, propostas metodológicas, de serviços e/ou recursos diferenciados de identificação, de remoção de obstáculos para a aprendizagem e de acesso ao currículo, aliadas às de desenvolvimento de ações político-administrativas e pedagógicas constituem a amálgama estreita para a promoção de práticas inclusivas na universidade (Martins et al., 2018; Cabral, 2017; Silva, 2016; Ciantelli et al., 2015; Moreira, 2011).

Tais desafios coadunam com as metas previstas nas Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade, recém-instituída pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, por meio da Portaria nº 69, de 12 de fevereiro de 2020, que determina a criação de Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI), orientada por um regimento comum de funcionamento, a qual apresenta, em seu artigo 10, a responsabilidade de instruir que os Projeto-Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos da Unesp sejam revisados com base na observância das diretrizes e ações pedagógicas para grupos de pessoas elegíveis ao serviço da Educação Especial e outras demandas educacionais específicas. E, por fim, congrega, como parte das suas atribuições, orientar a criação de serviços e/ou grupos de apoio pedagógico para a consolidação de políticas, culturas e práticas educacionais inclusivas.

Nesse cenário, o capítulo em questão descreverá as etapas de implantação de um programa institucional de respostas educacionais a grupos de estudantes considerados elegíveis para os serviços da Educação Especial, em uma instituição de ensino superior pública. Suas ações estarão coordenadas com o fortalecimento dos modos de existência singulares de uma parcela significativa da população, a qual, por razões distintas, se encontra excluída dos processos formativos, políticos e sociais de uma vida digna em sociedade. Em diálogo transversal com os diferentes setores da comunidade universitária, o programa convida todos a reverem os modos cristalizados de pensar o humano dos que, por razões distintas, se encontram fora dos padrões esperados para ascenderem aos espaços da universidade.

Os caminhos percorridos na consolidação do Núcleo de Apoio Pedagógico

Neste relato, focalizamos os primeiros passos de uma iniciativa desenvolvida na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, Campus de Marília, que visa o atendimento diferenciado a estudantes usuários dos serviços de Educação Especial (Brasil, 2008, 2015), declarados com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) para frequentar o curso, no ato do preenchimento de um formulário da matrícula, no SisGrad - Sistema de Dados da Graduação, da universidade.

Entende-se por NEE aquelas que decorrem das interações dos estudantes, com e/ou sem deficiência, que restringem e/ou impedem a sua participação na vida acadêmica. Estas podem ser de caráter permanente ou temporário, demandando apoio institucional específico de recursos e/ou serviços diferenciados para oportunizar a equiparação de condições que os levem à expressão plena de desenvolvimento educacional e integral em sociedade (Stainback & Stainback, 1999).

As avaliações das necessidades indicadas pelos alunos matriculados na FFC aconteceram no âmbito da Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI) no final de 2019, desencadeando o desejo de estruturar um Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP).

A fim de dirimir os obstáculos que os impediam no cumprimento das atividades acadêmicas, reuniões semanais foram realizadas entre os membros desta equipe com representantes dos diferentes setores da unidade (direção, órgãos colegiados e áreas de serviços administrativas na graduação, pós-graduação, biblioteca e informática entre outras)¹.

Na ocasião, o NAP foi constituído por seis docentes de cursos de graduação e seis tutores bolsistas, universitários dos Cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Terapia Ocupacional da FFC/Unesp-Marília.

Os profissionais NAP estabeleceram um plano de atividades que versavam: a) apoiar o processo de inclusão educacional de estudantes matriculados nos cursos do CAUM (Cursinho Alternativo, Graduação e Pós-Graduação da FFC); b) traçar o perfil acadêmico/pedagógico dos universitários com NEE; c) elaborar e acompanhar o cronograma de atividades presenciais para o apoio ao estudo, como auxiliar na leitura dos textos e das atividades acadêmicas,

d) desenvolver estratégias de auxílio no cumprimento na entrega de trabalhos de conclusão de disciplinas; e) trabalhar com formação continuada da comunidade acadêmica; f) apoiar o professor no desenvolvimento nas atividades didáticas e de ajustes curriculares; e g) auxiliar na produção de materiais didático-pedagógicos acessíveis. Descreveremos as relacionadas, especialmente, ao acompanhamento acadêmico e de aprendizagem dos estudantes nas atividades de ensino remoto, no ano mencionado.

Em 2020, as atividades acadêmicas na Unesp foram retomadas com a criação da Medida Provisória nº 934/2020, que prevê a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, legitimada em atividades didáticas na modalidade à distância, caracterizada como Ensino Remoto.

Estiveram, em atendimento pedagógico no serviço mencionado, oito estudantes: 5 surdos, sendo 2 do curso de Arquivologia, 2 do curso de Pedagogia e 1 do Cursinho Alternativo da Unesp; 1 estudante com baixa visão, do curso de Biblioteconomia; e 2 estudantes com dificuldades de aprendizagem matriculados no curso de Arquivologia. É importante destacar que os universitários surdos, à época, contavam com o apoio de Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS), durante suas aulas da Graduação. A seguir, apresentaremos um pouco sobre os resultados dos serviços ofertados na unidade.

Resultados e Discussões

Nos resultados, serão expostas a caracterização dos estudantes acompanhados pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e as principais ações executadas, durante o período letivo de 2020 na universidade.

Nesse período, 8 estudantes considerados elegíveis para os serviços frequentaram o Nap, sendo 5 do sexo feminino e 3 do masculino, com idade variando de 24 a 75 anos. Verificou-se a predominância dos atendidos declarando-se na situação da surdez, sendo, na sua maioria, usuários da Língua Brasileira de Sinais, cujas matrículas se concentravam em apenas três cursos dos nove oferecidos pela universidade (Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Relações Internacionais, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional).

Após a manifestação de interesse pelo atendimento no NAP, foi agendada uma entrevista de acolhimento aos estudantes, para observar suas

demandas educacionais especiais, por meio de suas percepções sobre as barreiras de acessibilidade presentes nos ambientes da universidade.

Considerada um conjunto de valores determinados pelos marcos regulatórios e legais, a partir dos registros em leis, decretos e normas técnicas (Lei nº 10.098/2000; Decreto nº 5.296/2004; Lei nº 13.146/2015; Associação Brasileira de Normas Técnicas 9050/2004; ABNT 9050/2015) tomaremos a acessibilidade neste texto, a partir das orientações descritas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que a concebe como:

[...] a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive de 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, 2015)

Em complemento a essa definição, valorizaremos institucionalmente o diálogo transversal sobre as formas de restrição aos ambientes universitários, a grupos em situação de vulnerabilidade social, econômica, étnico-racial, linguística, entre outras, que extrapolam os marcos legais relacionados pela LBI (Brasil, 2015). Dito de outro modo, a acessibilidade será afirmada na/ pela “possibilidade de abarcar a(s) diferença(s) para além da deficiência e das questões referentes à mobilidade física/espacial”, conforme asseveram Cianelli et al. (2021, s/n). Nessa perspectiva, amplia-se a circulação da palavra *acessibilidade* para além do campo da Educação Especial, cujo uso se expande para a compreensão das formas distintas de exclusão social a um público atravessado por múltiplas determinações históricas, políticas e culturais, em função da contribuição de outros campos das Ciências Sociais aplicadas às Humanidades (Antropologia, Sociologia, Filosofia, Direitos Humanos etc.). Por conseguinte, tal afirmativa convoca todos a estarem atentos às

[...] necessidades dos que defendem os direitos do acesso ao capital material e cultural, produzido pela humanidade, fortalecida pela pluralidade e convivência com o outro. Os desvios serão notados pela palavra *acessibilidade* carregada de valores ideológicos e constitutivos dos modos de vida, dos que se enunciam e/ou se identificam em diferentes situações dos corpos, saberes

e experiências outras que constituem a singularidade humana. (Ciantelli et al., 2021, s/n)

Assim posto, o Quadro 1 tem por finalidade apresentar as principais queixas que mobilizaram a busca dos apoios ofertados pelos NAP, bem como quais eram as NEE, a fim de garantir o êxito e a participação dos estudantes na vida acadêmica.

Quadro 1 – Principais barreiras de acessibilidades relatadas pelos estudantes

Barreiras de acessibilidade identificadas

COMUNICACIONAL: restrição para a comunicação em sala de aula, nos diferentes contextos da universidade; dificuldades para realizar leitura de textos.

METODOLÓGICA: ausência de recursos, materiais acadêmicos e instrumentos diferenciados de avaliação e de aprendizagem (inserção de legendas de português/Libras em vídeo, provas adaptadas, entrega de trabalhos em língua de sinais, entre outros).

INSTRUMENTAL: falta de infraestrutura tecnológica adequada para o cumprimento das atividades acadêmicas disponibilizadas na modalidade remota; falta de conhecimento sobre o uso de ferramentas tecnológicas.

SOCIOECONÔMICA: dificuldades para participar das atividades extraclasse e complementares, fora do período do curso (momentos de estudo e de realização de trabalhos em grupo, atividades de extensão, atividades de pesquisa e eventos científicos).

ATITUDINAL: barreiras de interação social com os colegas, professores e servidores técnicos administrativos.

ARQUITETÔNICA: barreiras para utilizar as estruturas das edificações físicas e os espaços, os mobiliários e os serviços disponíveis na universidade.

Fonte: Elaborado com base nos dados do estudo.

A partir das entrevistas realizadas, observamos que as barreiras de acessibilidade estavam relacionadas aos âmbitos comunicacional, instrumental, metodológico socioeconômico, arquitetônico e atitudinal.

No que tange à presença das barreiras arquitetônicas, o estudante com baixa visão apontou haver restrição na mobilidade associada à falta de manutenção das calçadas e de ausência de indicadores de sinalização de escadas e rampas. Ainda se mencionaram dificuldades de locomoção em razão da falta de indicação e/ou rebaixamento de guias, orientação para piso tátil, nivelamento dos pisos das portas de entrada ou saída das salas de aula, largura das portas, pouca iluminação dos ambientes de estudo, como na biblioteca, laboratório de informática e até mesmo salas de aula, relacionadas à presença de barreiras arquitetônicas na universidade.

Também foram identificadas barreiras metodológicas sinalizadas pelas dificuldades dos professores em compreender as NEE e, assim, oferecer estratégias diferenciadas ao processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Entre as barreiras indicadas, destacaram-se as voltadas para o acesso ao conteúdo desenvolvido nas aulas, como, por exemplo, o uso de poucos recursos audiovisuais, a ausência de ampliação tempo para a realização das atividades, o engessamento do processo avaliativo, sem considerar as especificidades do estudante, além do excesso de textos e a ausência de recursos e estratégias diferenciadas, capazes de garantir a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos. Ressalta-se que as barreiras instrumentais identificadas pelos estudantes, como, por exemplo, as dificuldades no uso das plataformas digitais nas aulas remotas e a falta de recursos tecnológicos, acentuavam a sua percepção acerca dos obstáculos metodológicos.

Os estudantes disseram encontrar demandas ligadas a barreiras atitudinais, principalmente em relação aos seus pares, que muitas vezes os excluía das atividades em grupo ou das discussões realizadas em âmbito coletivo. Também citaram docentes e funcionários que restringiam o acesso aos diferentes espaços e/ou eventos da universidade, em razão do desconhecimento das especificidades por eles apresentadas, como, por exemplo, o uso da biblioteca, laboratório de informática, laboratórios de ensino e pesquisa e Seção de Graduação.

Já com respeito às barreiras comunicacionais, seis estudantes enfatizaram encontrar dificuldades na universidade em relação à comunicação com os demais estudantes, docentes e funcionários, em vista da escassez de recursos tecnológicos e humanos especializados. As queixas de comunicação dos universitários surdos foram dirigidas à insuficiência de intérpretes para acompanhá-los fora do espaço da sala de aula, à ausência de materiais

didáticos acessíveis e pouco conhecimento e domínio no uso dos sistemas informatizados da universidade, para efetuar a matrícula, o cadastro na biblioteca, agendar o laboratório de informática, entre outros.

Por fim, foram identificadas as barreiras socioeconômicas, citadas principalmente pelos estudantes trabalhadores, cujas NEE foram remetidas à lentidão para aprender e acompanhar as aulas. Entre as demandas relatadas, ressaltaram-se as de organização do tempo para participar de atividades fora do período de aula, consideradas complementares ao estudo. Segundo os estudantes, tais barreiras prejudicavam a qualidade da participação nos estudos, seguidas da impossibilidade de se envolver em outras atividades extraclasse promovidas pela universidade, como, por exemplo, nas áreas de pesquisa, eventos científicos, extensão, esportes, entre outros. O Quadro 2 tem por finalidade focalizar as principais NEE apresentadas pelos estudantes decorrentes das avaliações realizadas equipe do NAP.

Quadro 2 – Principais NEE apresentadas pelos estudantes à equipe do NAP

Necessidades Educacionais Especiais

Serviços de Tradutor/ Intérprete de Libras.

Estratégias didático-metodológicas de acesso ao currículo acadêmico, no âmbito da dilatação dos prazos; sistemas de avaliação diferenciados; recursos didáticos complementares à compreensão dos conteúdos.

Equipamentos de informática (computador); ampliação de banda larga para acesso à internet; apoio para uso dos serviços e sistemas de acompanhamento das atividades acadêmicas na universidade.

Adequação e/ou dilatação do prazo para o cumprimento das atividades curriculares e extraclasse.

Ajustes dos espaços arquitetônicos, para o uso seguro das calçadas, da sinalização nas escadas, de piso tátil, das rampas de acesso com rebaixamento de guias, manutenção de áreas verdes, nivelamento dos pisos das portas de entrada ou saída das salas de aula.

Estratégias interacionais e de valorização das diferenças identitárias, culturais, de gênero e etnia do estudante com deficiência, na universidade;

Programas de formação continuada direcionados à equipe técnico-administrativa e docentes, para a promoção de culturas e práticas inclusivas, na universidade.

Fonte: Elaborado com base nos dados do estudo

Com a avaliação das barreiras e das necessidades educacionais dos estudantes, retratadas nos Quadros 1 e 2, os profissionais do NAP estabeleceram o diálogo com os servidores técnico-administrativos e docentes dos Centros Acadêmicos, Conselhos de Cursos, Departamentos, Comissões Permanentes de Ensino, Extensão e Pesquisa, Comissão de Acessibilidade e Inclusão, entre outros, a fim de propor, visibilizar e organizar um programa de trabalho em conjunto, considerando os seguintes apoios:

- ü uso das ferramentas tecnológicas e de recursos de Tecnologia Assistiva para os estudantes, nas aulas remotas;
- ü navegabilidade no sistema de graduação da UNESP (SisGrad) e uso das ferramentas de comunicação para condução dos trabalhos remotos na universidade (*WhatsApp, e-mail, Google Meet, Google Classroom* e o *Google Docs* etc.);
- ü infraestrutura tecnológica e de banda larga, para promoção do acesso do estudante às atividades curriculares, nas aulas remotas;
- ü desenvolvimento de estratégias diferenciadas de aprendizagem voltadas ao conteúdo das disciplinas, trabalhos acadêmicos e desenvolvimento de projetos de pesquisa;
- ü levantamento de recursos diferenciados para apoiar o trabalho de pesquisa em bases de dados eletrônicas;
- ü reuniões semanais virtuais, para a organização do trabalho da equipe do NAP com os demais setores da Unidade;
- ü acompanhamento semanal das ações desenvolvidas com os estudantes;
- ü registros das avaliações e dos atendimentos realizados, por meio de relatórios;
- ü divulgação dos resultados para a comunidade acadêmica, em reuniões, eventos e publicações de natureza científica.

Ademais, consideramos importante esclarecer que, em decorrência das medidas de isolamento sanitário, devido à Pandemia da COVID-19, inúmeros foram os desafios enfrentados pelos estudantes a fim de realizar as atividades acadêmicas no formato de ensino remoto. Dentre as mais recorrentes, descreveremos aquelas relacionadas à utilização das ferramentas digitais para frequentar as aulas e estabelecer os contatos com os tutores bolsistas, nos atendimentos ofertados pelo NAP.

Essas experiências retratavam o baixo conhecimento para edição de documentos, no *Google Docs*, acesso e postagem de arquivos, no *Google Classroom*, exploração de recursos do *Google Meet*, como compartilhar a tela para apresentações, habilitar e desabilitar o microfone e a câmera, usar o *chat* e outras ferramentas de que a plataforma dispõe. Também observamos pouca habilidade dos usuários para utilizar funções básicas do computador, como criar pastas, mover, copiar e colar documentos, salvar arquivos e empregar os recursos de acessibilidade, como, por exemplo, a ampliação das imagens da tela.

No sentido de diminuir as barreiras relatadas, os bolsistas elaboraram tutoriais para facilitar o uso do *e-mail*, *Google Drive*, *Google Meet*, *Google Classroom* e *Google Docs*. Os tutoriais foram organizados por meio da criação de vídeo, com descrições passo a passo de cada uma das funções necessárias para o uso das plataformas. Os vídeos foram disponibilizados aos estudantes, via nuvem eletrônica, explorada de modo síncrono. Também foram disponibilizados vídeos do *Youtube*, a fim de sanar dúvidas e complementar conteúdos que estavam sendo vistos pelos estudantes, nas disciplinas.

Conclusões

Inúmeros são os obstáculos que se apresentam aos estudantes considerados elegíveis para os serviços da Educação Especial, em contextos universitários. O desconhecimento e o despreparo da comunidade acadêmica (servidores técnico-administrativos, docentes e discentes), bem como atitudes discriminatórias dos que circulam nesses espaços, agravam o isolamento e potencializam as barreiras que impedem o alcance de níveis mais elevados de formação a grupos considerados vulnerabilizados e/ou excluídos no acesso à educação superior (Pereira, 2003; Masetto, 2011; Pereira, 2006).

O relato de experiência convoca os leitores a conhecer parte dos caminhos percorridos por membros da comunidade acadêmica constituída por um grupo de docentes e gestores técnico-administrativos, na consolidação de um programa de Apoio Pedagógico a beneficiários dos serviços em questão, em um câmpus de uma universidade pública, localizada em um município do interior do Estado de São Paulo.

Sob o olhar atento de aspectos político-administrativos e pedagógicos acerca das necessidades educacionais especiais apresentadas pelos estudantes, o relato acena para a importância do trabalho colaborativo, para o fortalecimento e compromisso institucional, com aqueles que demandam respostas diferenciadas para concluir seus estudos com êxito, na universidade. Sobre tudo, alude a revisitar o papel da Educação Especial na materialização de políticas, culturas e práticas inclusivas, na educação superior.

É possível asseverar que somente o trabalho colaborativo, a convivência em ambientes mais plurais e democráticos, somados à responsabilidade de quem integra a comunidade acadêmica, é que serão capazes de transformar a universidade em um espaço mais acessível e inclusivo a todos.

Referências

- Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. (2015). *NBR 9050:2015. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 148 p.
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Portaria nº 555/2007, de 05 de junho de 2007. Prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue para o Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil. (2015a). Estatuto da pessoa com deficiência. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015a. *Diário Oficial da União*. 07 jul.2015, Brasília, DF: Congresso Nacional. Recuperado em 10 de outubro de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Brasil. (2015b). *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 01 de fevereiro de 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.

- Brasil. (2015c). Censo da educação superior. *Resumo técnico censo da educação superior*. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.
- Brasil. (2016). Lei n. 13.409/2016 que altera a Lei nº 12.711/12 (2016), 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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Recuperado em 10 de fevereiro de 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm.
- Ciantelli, A. P., Leite, L. P., & Martins, S. E. S. O. (2015). Inclusão no ensino superior: mapeamento e análise da matrícula de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na Unesp. In E. G. Mendes, & M. A. Almeida (Orgs.). *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. (pp 297-302). São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE.
- Ciantelli, A. P., Leite, L. P., Pagni, P. A, Amorim, L. M, & Martins, S. E. S. O. (2021). O olhar de uma comunidade universitária sobre a acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. *Rev. Passajes*, v. (?), 2021 (prelo).
- Guerreiro, E. M. B. R. (2011). *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos-SP.
- Masetto, M. T. (2011). Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Perspectiva*, Florianópolis, 29(2), 597-620. Recuperado em 1 de outubro de 2019, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p597/22219>.
- Moreira, L. C. (2011). Políticas inclusivas no ensino superior: da implementação à concretização. In E. G. Mendes, & M. A. Almeida (Orgs.). *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. (1a. ed.). Marília: ABPEE.
- Pereira, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. *UNIrevista*, Porto Alegre, 1(2), 6.
- Santana, A. P. O., Donida, L. O., Monteiro, A. L. L. C. P, & Silva, S.M. (2015). Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(5), 673-690.
- Silva, K. C. (2016). *Condições de Acessibilidade na Universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.
- Silva, K. C., Martins, S. E. S. O., & Leite, L. P. (2018). A matrícula de universitários da educação especial em uma universidade pública do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, p. 44.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In W. Stainback, & S. Stainback (Eds.). *Inclusão: um guia para educadores*. (pp. 223-230). Porto Alegre: Artes Médicas.

Nota de fim

1, página 204: Na implementação dos serviços do Núcleo de Apoio Pedagógico estiveram envolvidos docentes vinculados aos departamentos de Educação, Desenvolvimento Humano, Didática, Arquivologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, membros da Comissão Local de Acessibilidade de Inclusão (da unidade e reitoria), além de representantes de Comissões de Ensino, Conselho de curso e servidores técnicos-administrativos dos departamentos de ensino da instituição mencionada.

Pessoas com deficiência e os protocolos de retorno à escola: reflexões sobre as políticas públicas na pandemia de COVID-19

Douglas Christian Ferrari de Melo

Jessica Cristina Silva Delcarro

Ethel Leonor Noia Maciel

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p215-228

Introdução

As Pessoas com Deficiência (PcD) englobam no Brasil uma série de condições que vão desde sua locomoção até sua comunicação. Compreende-se, como pessoa com deficiência, aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei n. 13.146, 2015) como definido na Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiências. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), 23,9% da população brasileira possuía pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%.

A história do atendimento educacional às pessoas com deficiência no país teve início na época do Império, com a criação de duas instituições, ambas no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; anos depois é fundada em 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro. (Ministério da Educação [MEC], 2008). Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino (Lei n. 4.024, 1961). Em 1973, com a criação do Centro Nacional De *Educação Especial* (CENESP) como órgão executor do MEC, podemos dizer que se começa a pensar a educação especial em termos de políticas públicas (Mazzota, 2011; Jannuzzi, 2012). Mas foi por meio da Constituição Federal de 1988 que encontramos o preceito da Educação como Direito, no qual, em seu artigo 205, traz a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” Constituição do Brasil (1988).

Os documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, foram marcos importantes para a garantia e o fomento ao debate sobre os direitos das pessoas com deficiência, pois ambos passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no país. A criação da Política Nacional de Educação Especial e a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, 1996), possibilitou que as pessoas com deficiência pudessem ter acesso ao ensino regular. O documento Política Nacional de Educação Especial tem como objetivo garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, além de orientar os sistemas de ensino e garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (Ministério da Educação [MEC], 1994). Já a LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, reforça e assegura o direito à educação aos estudantes com deficiências ao elencar as ações mínimas para a garantia da inclusão escolar (Lei n. 9.394, 1996).

A garantia do acesso ao ensino superior e profissionalizante aconteceu por meio da aprovação da Lei 13.409, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei n. 12.409, 2016). Após a garantia do acesso à educação básica aos estudantes com deficiência, fez-se necessária a criação de condições para promoção do seu sucesso acadêmico e permanência, que foi concretizada por meio da Resolução Nº 04, de outubro de 2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – AEE (Resolução n. 04, 2009). Foi por meio dessa resolução que foi possível a garantia de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras e garantam a sua plena participação na sociedade e sua aprendizagem, além da criação e implementação de sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado realizado no turno inverso. Já o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno das pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior (Ifes), por meio de ações institucionais que visam promover a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Ministério da Educação [MEC], 2013).

Dito isso, como observado, foi preciso a criação de mecanismos, metodologias e adaptações para promover a sua inclusão, condições de aprendizagem e socialização do público-alvo da educação especial, para garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Este capítulo pretende discutir como, no cenário da pandemia, esse direito foi garantido ou não a esse público, com destaque para os protocolos e planos de retorno às aulas presenciais. Os protocolos priorizaram esse público escolar? Longe de esgotar o assunto, pretende-se aqui lançar um olhar para os desafios que a pandemia impôs a esses estudantes para melhor elaboração de políticas públicas.

Educação para pessoas com deficiência em meio à pandemia

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a COVID-19 como pandemia, doença causada pelo novo coronavírus no início de março de 2020 (World Health Organization [WHO] 2020). Desde então, diversas

ações e estratégias sanitárias, com objetivo de barrar o avanço da COVID-19, foram adotadas no Brasil, das quais, a suspensão das atividades educacionais presenciais em todos os níveis de ensino. Por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 o MEC, autorizou em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino (Portaria n. 343, 2020). Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias de nº 345, de 19 de março de 2020, nº 473, de 12 de maio de 2020, nº 544, de 16 de junho de 2020, nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020 e nº 1038, de 1 de dezembro de 2020.

No final de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o parecer nº 5, que trata sobre a reorganização do calendário escolar e cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia. O presente documento é composto com sugestões para realização de atividades pedagógicas não presenciais, que se aplicam aos estudantes de todas as etapas, níveis ou modalidades, inclusive aos estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE), sendo necessária a garantia do padrão de qualidade e acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem por meio das atividades pedagógicas não presenciais. No entanto, o parecer nº 5 não apresenta orientações específicas que venham garantir a acessibilidade ao ensino remoto para alunos que possuem diferentes tipos de deficiências e que contemplem as especificidades desses estudantes (Parecer CNE/CP n. 05, 2020).

O CNE emitiu o Parecer nº 11, de 7 de julho de 2020, um documento orientador para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais da educação nacional, em todos os níveis e modalidades, estados, municípios e federação no contexto da pandemia. Como objetivos centrais, propôs o suporte técnico na tomada de decisões, apresentação das diretrizes orientadoras para o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino e as recomendações organizacionais e pedagógicas. O parecer ressalta que todos os estudantes devem seguir as mesmas orientações gerais de retorno às atividades presenciais, lançando mão, para os estudantes do PAEE, do modelo clínico sobre a deficiência que a equipara a uma doença, normatizada, individualizada. Assim, estabeleceu o não retorno às aulas presenciais com a privação de interações presenciais dos estudantes com deficiência em um possível retorno, como escrito a seguir:

8.1 Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais, considerando questões como:

Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial; Os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto;

Os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc.

Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio;

Os estudantes com autismo têm dificuldades nas rotinas e de obediência de regras, tocam sempre olhos e boca, além de exigirem acompanhamentos nas atividades de vida diária;

Os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco de contaminação, por isto o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;

Os estudantes com comprometimento na área intelectual podem apresentar dificuldades de compreensão e atendimento das normas e recomendações de afastamento social e prevenção de contaminação, por isto, o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;

Aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico. (Parecer CNE/CP n.11, 2020, p. 25).

Tal recomendação é excludente e preconceituosa, além de evidenciar a falta de protocolos de segurança para a promoção do retorno seguro ao ambiente escolar desses estudantes. Por fim, nega o direito à educação de qualidade aos estudantes com deficiências de todas as etapas, níveis ou modalidades. Contudo, com uma grande mobilização nacional dos movimentos sociais da sociedade civil, além de recomendações do Ministério Público, foram realizados questionamentos em relação ao item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do referido parecer. Tal mobilização resultou na revisão do presente item, ocasionando na construção do parecer nº 16, que se encontra aprovado pelo CNE e aguardando homologação do MEC.

O parecer nº16, de 09 de outubro de 2020, vem para corrigir a forma discriminatória com que os estudantes com deficiência foram tratados no parecer CNE nº 11, além de reafirmar o seu direito à educação e repudiar qualquer tipo de discriminação. Também são apresentadas orientações gerais e específicas para o retorno às aulas para o público da Educação Especial no mesmo momento dos outros alunos da educação básica no contexto da pandemia da COVID-19. São apresentadas 44 orientações sobre retorno das atividades escolares presenciais e/ou manutenção dos processos de ensino em atividades remotas ou não presenciais, das quais 10 orientações gerais, 14 orientações aos sistemas educacionais acerca do atendimento educacional e 20 Orientações aos Sistemas que definirem o retorno do atendimento educacional presencial para todos os estudantes, incluindo o público da Educação Especial (Parecer CNE/CP n.º 16, 2020). Nesse sentido, aborda questões de saúde individual e coletiva, implementação dos protocolos de sanitários, eliminação de barreiras, ações de inclusão e garantia de direitos aos estudantes com deficiência e as suas especificidades, até o momento negligenciadas. É importante ressaltar que tal parecer não foi homologado.

O Ministério da Educação (MEC) vem seguindo “a reboque” do movimento de volta às aulas presenciais nos estados e municípios, propondo protocolos e guias quando, em muitos lugares, o retorno já havia acontecido. Em junho de 2020, lançou o protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino. O documento apresenta orientações para o funcionamento e desenvolvimento de atividades presenciais nas instituições, além de ações de prevenção, minimização ou eliminação de riscos às atividades administrativas e acadêmicas da instituição. Ao analisar o presente documento, é possível notar a ausência de orientações específicas para o retorno de servidores, colaboradores e estudantes com deficiências ao

ambiente educacional de forma segura, excluindo assim os estudantes com deficiência ao direito à educação. O documento ainda recomenda que a instituição adote estratégias para a reposição das atividades para grupo de risco após fim da pandemia, mas não traz a definição dele e realça a exclusão demonstrando despreparo na garantia do direito à educação a todos (Ministério da Educação [MEC], 2020).

Em outubro de 2020, o MEC apresentou o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica. O guia apresenta normas técnicas de segurança em saúde e recomendações de ações sociais e pedagógicas a serem observadas pelos integrantes da comunidade escolar para um retorno seguro das atividades no ambiente escolar de maneira segura. Inicialmente são apresentadas uma lista com 12 procedimentos antes do retorno das atividades presenciais, além de orientar o não retorno dos estudantes ou profissionais da educação que fazem parte do grupo de risco. Dessa forma,

No caso de estudantes ou profissionais da educação, fazem parte do grupo de risco quem possui: cardiopatias; doenças pulmonares crônicas; diabetes; obesidade mórbida; doenças imunossupressoras ou oncológicas; pessoas com mais de 60 anos; gestantes e lactantes. Para esses grupos, devem ser adotadas estratégias de realização de atividades não presenciais (Ministério da Educação [MEC], 2020. p. 10).

Destacamos que os estudantes com deficiência, com a orientação da época já consolidada, ficam de fora do grupo de risco. Esse guia traz uma sessão destinada a esse público, afirmando que o retorno dos estudantes com deficiência deve ser cuidadosamente planejado e recomenda que voltem às aulas juntamente aos demais estudantes. Assim, são apresentados onze cuidados básicos específicos:

São cuidados básicos nesse caso, além daqueles anteriormente mencionados:

1. Avaliar a disponibilidade de pessoas, infraestrutura e recursos para o atendimento às medidas de higiene e segurança sanitária;
2. Envolver as famílias na preparação de retorno e especialmente fornecer-lhes informações qualificadas sobre como se dará esse processo;

3. Incluir os profissionais de apoio ao estudante com deficiência no acesso aos EPIs e planejar capacitação que contemple as especificidades dos **cuidados com esses estudantes;**
4. Destacar profissional capacitado para auxiliar crianças e jovens com deficiência que apresentam dificuldades ou impossibilidade para a execução da lavagem ou desinfecção adequada das mãos;
5. Providenciar máscaras transparentes para os alunos com deficiência auditiva, **a fim de garantir a leitura labial e a efetiva comunicação por linguagem de sinais, aplicando regra análoga aos intérpretes de Língua de sinais e a outros profissionais que interagem com esses estudantes;**
6. Dispensar o uso de máscara por indivíduos com problemas respiratórios **ou incapazes de removê-la sem assistência;**
7. Sensibilizar a comunidade escolar sobre a necessidade de flexibilizar o uso de máscaras para os alunos com deficiência ou transtorno do espectro do autismo, dando ênfase às medidas de higiene e distanciamento social;
8. Prover apoio aos estudantes com deficiência na execução das medidas de **higiene pessoal e de desinfecção de seus equipamentos e instrumentos: cadeiras de rodas, próteses, regletes, punção, bengalas, óculos, cadeiras higiênicas, implantes, próteses auditivas e corporais, entre outros;**
9. Orientar os estudantes que fazem uso de cadeiras de rodas e constantemente **tocam essas rodas a lavar as mãos com bastante frequência, além de poderem optar por usar luvas descartáveis e ter sempre álcool em gel à disposição ou mesmo usar lenços umedecidos antissépticos;**
10. Autorizar o acompanhamento por cuidador ou outro profissional de apoio, **desde que este não apresente nenhum sintoma de Covid-19 e siga rigorosamente as medidas de segurança implementadas pela instituição escolar para os demais profissionais da instituição;**
11. Garantir a acessibilidade do transporte escolar ao estudante com deficiência, **tomando-se as medi-**

das de segurança e distanciamento já mencionadas. (Ministério da Educação [MEC], 2020. p. 22).

A orientação de número 6 vai na contramão das orientações da OMS e do próprio guia que recomenda inúmeras vezes o uso obrigatório de máscara no ambiente escolar, colocando assim esse estudante com deficiência com risco maior de contaminação do SARS-CoV-2, o vírus da COVID-19. Na impossibilidade de utilização de máscaras, ambientes com filtragem de ar deveriam ter sido criados com a implantação de salas com filtros HEPA (High Efficiency Particulate Air). Esses filtros HEPA são capazes de reter até 99,995% das impurezas, o que garante um altíssimo nível de proteção contra doenças transmitidas pelo ar. Esses filtros foram adotados em escolas na Europa e no Estados Unidos da América (Mottola, Dan. 2021). No Brasil, a recomendação da não utilização de máscaras não foi seguida de recomendação de filtragem do ar nesses ambientes.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) lançou o Guia COVID-19 - Reabertura das Escolas - Informe-se e saiba como agir, cobrar, e trabalhar pela proteção de todos de maneira colaborativa. o presente guia possui três objetivos centrais, sendo eles:

1. Compilar uma série de informações, conceitos, dados e referências confiáveis sobre a reabertura de escolas segura e garantidora de direitos no quadro do contexto da pandemia do coronavírus (COVID-19);
2. Elaborar recomendações para a garantia do direito à educação no período de quarentena sem deixar ninguém para trás;
3. Orientar as comunidades escolares, as famílias e os profissionais da educação sobre como atuar para além da ação individual. Este momento é de ação coletiva. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação [CAMPANHA], 2020. p. 04).

No entanto, das 20 recomendações e orientações apresentadas no presente guia, nenhuma aborda o retorno dos estudantes com deficiência ao ambiente escolar, ferindo assim pontualmente o segundo objetivo do guia. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) lançou as “Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais”, no qual define as estratégias a serem consideradas em relação à reabertura das escolas,

o presente documento não apresenta nenhuma orientação e medidas de segurança sanitária voltadas para estudantes com deficiência (Conselho Nacional de Secretários de Educação [Consede], 2020). O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Unesco, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura - FAO, emitiram um documento com uma série de orientações para a reabertura das escolas. O presente traz um quadro com orientações a serem executadas antes da reabertura, durante a reabertura e com as escolas reabertas. São apenas três recomendações destinadas a estudantes com deficiência, entre elas, acomodações de acessibilidade, serviços especializados e materiais/plataformas de ensino, informações, serviços e instalações sejam acessíveis a pessoas com deficiência (Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) 2020).

Como pontuado inicialmente, a educação é um direito de todos e dever do Estado. Assim, o retorno às atividades educacionais presenciais deve contemplar a todos, e, para isso, faz-se necessário o cumprimento dos protocolos de segurança exigidos e recomendados pela área de saúde, além de avançar na sugestão dos seguintes pontos:

- Garantia da realização das medidas básicas de higiene pessoal, tais como a lavagem das mãos pelos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, além de fornecer suporte para ele.
- Criação de um Guia com Orientações acessíveis, em linguagem clara e específica, onde sejam abordadas as recomendações de prevenção, cuidados e orientações para o estudante com deficiência, sendo abordadas as especificidades e particularidades das deficiências.
- Promoção de campanhas educativas totalmente acessíveis, contemplando as particularidades de comunicação das deficiências, com intérpretes de libras, descrição de imagens e ampliação e contraste na produção.
- Os sistemas de ensino busquem e assegurem medidas locais e específicas de segurança que garantam a oferta de serviços, recursos didáticos acessíveis e estratégias de atendimento aos estudantes da Educação Especial, nas escolas das redes e no Atendimento Educacional Especializado.
- Realização das adaptações estruturais em todo o ambiente escolar, promovendo segurança na autonomia dos estudantes com deficiência.

- Garantia de condições sanitárias seguras para todos e orientações sobre os cuidados especiais como a limpeza e higienização de órteses, próteses, bengalas, cadeiras de roda e demais.
- Difusão das orientações presentes no Documento “Tecnologia Assistiva e o Enfretamento à COVID-19: Orientação de higienização de dispositivos para pessoas com deficiência”, onde são apresentadas dicas e orientações sobre como realizar a higienização dos dispositivos de tecnologia assistiva mais utilizados, como órteses, muletas, cadeira de rodas, bengalas, andadores e carrinhos adaptados.
- Utilização do documento “Considerações sobre pessoas com deficiência durante o surto da COVID-19” elaborado pela Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS como norteador para elaboração de protocolos de retorno das atividades presenciais no ambiente escolar. O presente documento contém inúmeras medidas específicas destinadas às pessoas com deficiência durante a pandemia de COVID-19.
- Utilização do relatório “Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais”, elaborado pelo Instituto Rodrigo Mendes, como base para a construção e implementação de diretrizes, protocolos e práticas quem visam assegurar o direito à educação dos estudantes com deficiência.
- Execução das orientações já homologadas nos Pareceres CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, e CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020.
- Execução das orientações previstas no Parecer CNE/CP nº16, de 09 de outubro de 2020.
- Garantia da vacinação de toda a comunidade escolar com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação como grupo prioritário.
- Fazer uma agenda de pesquisa sobre a COVID-19 e os impactos na educação especial na realidade brasileira, a começar pelos estados e municípios, para acompanhamento, assessoramento e controle da realidade e das políticas públicas. (observatório).

Diante do exposto, os sistemas educacionais, as escolas e os serviços de Atendimento Educacional Especializado precisam obedecer regimento aos protocolos de higiene e saúde, observando a não permissão de aglomerações e a avaliação das pessoas envolvidas nos atendimentos. No entanto, pouco investimento foi feito nas estruturas escolares para garantir a segurança dos ambientes, principalmente na filtragem do ar. Além disso, buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias de atendimento aos estudantes da Educação Especial, promovendo a criação grupos intersetoriais, reunindo entidades representativas, familiares, estudantes e representantes da comunidade, das áreas da educação, saúde e da assistência social, para articulação das ações e decisões a serem implementadas, considerando as especificidades de cada tipo de deficiência.

Conclusão

As pessoas com deficiência historicamente foram invisibilizadas, muitas vezes tendo seus direitos negligenciados e negados. Na pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, tivemos novamente presente a invisibilidade dessa população por parte da sociedade e dos poderes públicos. Foi necessária, em diversas vezes, durante esse período, a reafirmação pela sociedade civil de que essa parcela da população possui direitos garantidos pela legislação vigente, como por exemplo, o direito à educação de qualidade.

A pandemia vem alterando rotinas e comportamentos consolidados em sociedade. No sistema educacional, as mudanças são inúmeras, resultando na necessária e urgente construção e implementação de diretrizes, protocolos e práticas visando garantir medidas de proteção e segurança dos estudantes com deficiência no ambiente escolar aliada a garantia do direito à educação desse público em todos os níveis as etapas ou modalidades.

O fomento, promoção e a garantia da acessibilidade e segurança de saúde dos estudantes com deficiência no retorno ao ambiente escolar e às aulas presenciais devem ser assegurados com investimentos efetivos que possam minimizar o risco de infecção e adoecimento. É fundamental a remoção de todas as barreiras, com o objetivo de garantir a igualdade de condições aos demais estudantes no processo de ensino e aprendizagem, de maneira remota ou presencial.

Referências

- Campanha Nacional pelo Direito à Educação* (2020). Guia COVID-19 - Reabertura das Escolas: Informe-se e saiba como agir, cobrar, e trabalhar pela proteção de todos de maneira colaborativa. Recuperado de https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID19_Guia8_ReaberturaEscolas_redacaofinal_iCMJP75.pdf.
- Conselho Nacional de Secretários de Educação (2020). *Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais*. Recuperado de <http://consed.org.br/media/download/5eea22f13ead0.pdf>.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (2020). *Orientações para a reabertura das escolas*. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/68886/file/PORTUGUESE-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2010. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf.
- Jannuzzi, Gilberta de M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados.
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm.
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm.
- Mazzotta, Marcos José. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Ministério da Educação (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

- Ministério da Educação. (2013). *Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior*. Recuperado de 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.
- Ministério da Educação (2020). *Parecer CNE/CP nº 5/2020*. Orientações com vistas a 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*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.
- Ministério da Educação (2020). *Parecer CNE/CP nº 11/2020*. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>.
- Ministério da Educação (2020). *Parecer CNE/CP nº 16/2020*. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=-novembro-2020-pdf&Itemid=30192.
- Ministério da Educação (2020). *Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino*. Recuperado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas-1/coronavirus/CARTILHAPROTOCOLODEBIOSSEGURANAR101.pdf>.
- Ministério da Educação (2020). *Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica*. Recuperado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/GuideretornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf>.
- Mottola, Dan. (2021). *Making schools safe: how HEPA air purifiers can reduce COVID risk*. Recuperado de <https://alen.com/blogs/articles/making-schools-safe-what-you-need-to-know-about-virus-transmission-and-hepa-purifiers>.
- 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. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Resolução CNE n. 04, de 03 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- World Health Organization, 2020. *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Recuperado de <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>.

Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DDHH. Compartiendo experiencias

Sandra Lea Katz

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p229-237

Introducción

Retomando el análisis de la afirmación de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad y sus familias en la educación superior latinoamericana desde dos perspectivas:

Desde lo declarativo, un hito fundacional es la declaración del Primer Seminario Regional sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe convocado por UNESCO - IELSAC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas. Diciembre, 2005)¹ y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la organización de las Naciones Unidas².

Y, desde las acciones, situaciones vividas, escenarios reales que lentamente se fueron visibilizando en las instituciones de educación superior, desde relatos individuales, aislados, excepciones, qué, al momento que decidimos compartirlas y pensarlas que no eran hechos aislados, sino que estaban ocurriendo en forma concomitante en varias universidades latinoamericanas, como un movimiento que va ganando derechos y conquistando espacios nos

permite visualizar que esos hechos que podrían pensarse como aislados y o excepcionales son los primeros pasos de un movimiento latinoamericano. Es necesario que las Instituciones de Educación Superior nos transformemos. Cualquiera tiene derecho a sostener su deseo: elegir qué hacer/ estudiar y donde / con quién. Quienes acceden a la universidad ya tienen una trayectoria de discriminaciones y lucha, no les fue fácil llegar. Una vez que ingresan, debemos replantearnos no ser nosotros y nosotras los obstaculizadores de sus deseos.

Ante la presencia de jóvenes y adultos, estudiantes, docentes y no docentes (trabajadores administrativos, que en cada país son nombrados de manera particular) con discapacidad, en la vida universitaria, se pone en evidencia la necesaria y ausente accesibilidad, tanto desde barreras físicas, comunicacionales y académicas. Pero al profundizar los cambios que implican poner en diálogo a la Discapacidad / accesibilidad en la educación superior reconocemos que hay un campo que abordar que tiene que ver también con la incorporación en la currícula de disciplinas universitarias ya sea con asignaturas, seminarios, cursos y/o contenidos de alguna unidad referidos a la temática de discapacidad / accesibilidad y a la capacitación universitaria, ya que la mayoría de quienes imparten clases no cuentan con formación docente pedagógica, y por lo general responden a una única forma de dar sus clases que repiten año a año y de la misma manera consideran que hay una única forma de acceder al conocimiento.

Georgina García, referentes de la red de Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad de Chile, nos recuerda que el sub director General de Educación de la Unesco, Qian Tang, (2012) cuando convoca a las universidades a formar profesionales calificados en diversas áreas de importancia crítica para el desarrollo social, cultural, económico y ambiental, y llama a promover el desarrollo de una ciudadanía responsable. En ese contexto, desde la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DDHH propiciamos el compromiso con la promoción de una cultura más inclusiva en donde cada uno de los actores se sienta respetado y valorado y pueda expresarse en libertad, valorando a su vez, la corporalidad del otro.

Uno de los factores que evidencia la exclusión social de las Personas con Discapacidad sigue siendo el escaso nivel alcanzado en su acceso a la educación y a la formación, especialmente a los estudios superiores. Las estadísticas

revelan que la diferencia en el acceso a este nivel de estudios es muy desigual, menos del 1% de los estudiantes universitarios presentan discapacidad (Martínez, 2011)

Una de las características que se repite en cada encuentro de las universidades latinoamericanas en relación a la presencia y consecuente políticas vinculadas a la discapacidad / accesibilidad son las escasas políticas institucionales que garanticen procesos de inclusión. Los estudiantes que lograron ingresar, avanzar y egresar de las universidades es con sistemas de apoyos institucionales financieramente inestables. Generalmente los que logran sostenerse son apoyados por sus familias. Esto se agudizó en tiempos de Covid, pues la accesibilidad en entornos virtuales no estaba pensada para nadie, con mayor razón, dejó en situación de aislamiento y tensión a los estudiantes en situación de discapacidad.

Historizando la red

En abril del 2009 un grupo de académicos acordamos juntarnos y proponer la creación de la Red como producto de haber sido aprobada la convocatoria que se lanzó desde la Secretaría de Políticas Universitarias en Argentina.

En ese encuentro celebrado en la Universidad de Buenos Aires, donde participaron referentes de siete países y más de 50 universidades latinoamericanas, se acuerda la elaboración de los objetivos de esta red, que contaba con mucha convicción para su creación pero que desconocía como sería el camino a transitar y el y/o los puntos de llegada.

Allí se acordó:

1. Entre las Redes, Universidades y otras instituciones académicas de educación superior, con adhesión de cátedras y/o equipos de investigación presentes constituir la Red Interuniversitaria latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, con los siguientes objetivos:

a) Afirmar los derechos humanos de las personas con discapacidad, promoviendo conciencia en los ámbitos académicos, de la necesidad de erradicar definitivamente de la vida universitaria, el prejuicio y la discriminación.

- b) Hacer de todo espacio educativo un entorno no excluyente a través de acciones que permitan la accesibilidad física, comunicacional y cultural de todas las personas.
- c) Incorporar a la currícula de disciplinas universitarias y asignaturas contenidos formativos referidos a la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos.
- d) Crear las condiciones para la producción académica en la temática de la discapacidad en docencia, investigación y extensión a fin de propiciar conocimientos y prácticas respetuosas de los derechos humanos, y una mejor calidad de vida, dando cumplimiento a lo estipulado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas.
- e) Propiciar el intercambio de experiencias y recursos que pudiesen fortalecer las políticas vinculadas a la docencia, extensión e investigación en la temática de la discapacidad.
- f) Promover cartas de intención y/o convenios con organismos públicos nacionales e internacionales y organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional e internacional, con el fin de promover los derechos de las personas con discapacidad.
- g) Difundir e implementar por todos los medios al alcance de esta Red la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y el Plan de Acción de la OEA sobre Dignidad y Derechos de esta población.
- h) Favorecer la creación en las instituciones de educación superior de una instancia que cuente con los recursos para desarrollar acciones efectivas y sostenidas que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad en dichas instituciones.

Fueron principios básicos, mínimos, se podría haber redactado mucho más, pero entendimos que con estos puntos ya teníamos un campo de trabajo permeable para dialogar con organizaciones y otros actores.

También se puede acceder a otros relatos sobre nuestro accionar³

A partir de este encuentro, los primeros años nos fuimos juntándonos en eventos académicos, donde, quienes nos encontrábamos, aprovechábamos ese momento para revisar que estábamos haciendo desde la red y por la red.

Nuestros encuentros se caracterizaron por ser gratuitos, abiertos, dando espacios a intercambio y presentación de trabajo, pero algo que valoramos, es que intentamos (no siempre se puede concretar por cuestiones de logística propias del país organizador) es que no hay conferencias magistrales, ni disertantes únicos, propiciamos mesas de trabajo, talleres de intercambio y la asamblea de la Red.

En el año 2012 se realiza el encuentro en Panamá y a partir de ese momento fuimos planificando los encuentros rotando los países donde llevarlo a cabo, así fue:

El 6° encuentro en Bogotá. 28, 29 y 30 de octubre / 2013 la particularidad en esta oportunidad fue el darnos cuenta que la mayoría de quienes participábamos éramos docentes, investigadores, extensionistas. Esto motivó que revisemos nuestras formas de organización, entendiendo que era necesario la participación del estudiantado, por el cual acordamos asumir la responsabilidad y compromiso de ir al próximo encuentro con al menos un estudiante con discapacidad por país.

El 7° se hace en Chile. 10,11 y 12 de noviembre / 2015, donde logramos cumplir la meta que nos habíamos propuesto, y en dicha oportunidad frente a la presencia de delegaciones de estudiantes con discapacidad se conformó la red de estudiantes latinoamericanos por la Inclusión RELPI⁴.

Una de las delegaciones perteneciente al colectivo de estudiantes de la Universidad de Guadalajara, México, proponen realizar el octavo encuentro en su universidad. Así fue que el 8° se hace en México. 20 y 30 de noviembre y 1 de diciembre / 2016 organizado por estudiantes, muchos con discapacidad. Nos propusieron, además de la asamblea y mesas de trabajos como ya era nuestra tradición, un taller, presentado como una bitácora de experiencias de inclusión y accesibilidad, donde cada uno de los participantes compartió su saber y se organizó en grupos para salir al campus y enseñar a la comunidad universitaria sobre cuestiones de accesibilidad, lengua de señas, braille, etc. Esta experiencia fue un encuentro transformador, donde potenciamos todo lo que sabíamos hacer para compartirlo con la comunidad universitaria. generando nuevos modos de producir conocimiento. Otra característica que tuvo dicho evento fue la presencia de estudiantes sordociegos reclamando derechos para poder estudiar en las universidades.

El 9° se realiza en Argentina 25 al 28 de octubre / 2017 organizado por las Universidades Nacionales de Lanús y la Universidad Nacional de La Plata, la impronta que tuvo este encuentro fue la incorporación de lenguajes artísticos en el transcurrir del encuentro con participación de organizaciones de la Sociedad Civil de personas con discapacidad desde lo intersectorial e intergeneracional, con participación de escuelas especiales con diferentes manifestaciones artísticas y grupos de adultos mayores a través de bailes folklóricos.

Otra de las características de este encuentro fue la organización de circuitos turístico accesible para poder implicar a este sector, tanto de lo público estatal, como desde las carreras de turismo de las universidades, para comenzar a articular sectores de gestión turísticos con colectivos de personas con discapacidad. Este evento contó con una publicación audiovisual que se trabajó colectivamente para garantizar accesibilidad. Esto fue posible gracias al compromiso e implicancia de Megafón TV UNLA (2017). 9° encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DDHH.⁵

La celebración por los diez años de la red la hicimos en Guatemala en octubre del 2019 y trabajamos en una publicación retomando nuestra historia e invitando a cada país que transmita su experiencia. (Dicho libro está en la última etapa de revisión / prensa en la Universidad de la Frontera Chile). El próximo encuentro fue asumido por la red de Ecuador, y ante las circunstancias de pandemia se realizará en formato virtual en noviembre de 2021.

Conclusiones

Con este breve recorrido, solo queremos compartir un trayecto, una forma de construir colectivamente, sin reglamentos ni membresías.

Donde estamos ávidos de conocer experiencias y potenciar las buenas prácticas o hechos significativos que puedan ser replicados en otras instituciones.

Quienes estamos en la Red somos hacedores de políticas, hacemos, gestionamos, ya sea desde la docencia, la investigación, extensión y/o gestión. Nuestra cotidianeidad está marcada por el trabajo y el compromiso. Aquí solo haré un breve comentario en relación a los estudiantes en situación de discapacidad, hoy necesitamos de sus aportes, de sus relatos, de sus vivencias y requerimiento de apoyos ya que las universidades no fueron pensadas para

cualquiera y ellos son los verdaderos expertos en su cotidianidad, la mayoría de funcionarios, docentes y gestores desconocen esta realidad, puede ser que algunos no la quieran ver y / o estén desinformados, pero una vez que intervenimos o los estudiantes hacen visibles sus necesidades estaríamos dentro del campo de la discriminación. Ojalá dentro de poco los estudiantes puedan elegir en que invertir su tiempo mientras son estudiantes y que las universidades contemos con las políticas necesarias para garantizárselo.

Hubo instancias significativas que potenciaron y legitimaron nuestro trabajo. Solo mencionaremos dos, una estuvo dada en el año 2018 cuando desde IESALC UNESCO junto a la CRES nos convocan para ser parte en el Encuentro que se llevaría a cabo en Córdoba Argentina, allí pudimos visibilizar la necesidad de trabajar por un encuentro que tenga presente la accesibilidad, y si bien no se pudo garantizar en su totalidad, hubo en las conferencias centrales interprete de Lengua de Señas y programas en Braille. Desde la red elaboramos un documento que fue incorporado como insumo para la declaración final, donde expresábamos: “En el marco de la 3° Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2018), es necesario mencionar a esa valerosa juventud universitaria de Córdoba que el 21 de junio de 1918, se levanta *“contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad”* y *“saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia”*. Estos visionarios estudiantes tenían plena conciencia que las universidades de América requerían iniciar un proceso de libertad. Han pasado 100 años y en América el proceso libertario en las universidades, aún está pendiente. Se han sumado nuevos desafíos y los medios de control e imposición de paradigmas son más sofisticados, sin embargo, dos conceptos planteados por esa juventud cordobesa, todavía nos siguen inspirando y lamentablemente todavía están plenamente vigentes. El primer concepto del Manifiesto, la “educación es una larga obra de amor a los que aprenden”, apela a un proceso social, ético y político que implica no sólo enseñar un contenido o una técnica como se pretende en la actualidad con los enfoques tecnócratas, sino que implica un proceso pedagógico que abarca a distintos actores sociales en pos de la transformación de nuestras sociedades. El segundo: “La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.” Este posicionamiento interpela a las universidades latinoamericanas a construir relaciones dialógicas, en pos de nuevas formas de construcción y producción de conocimiento,

donde junto a “la voz de los sin voz”, aportemos para gestar futuros basadas en relaciones solidarias y comprometidas con el cambio social. Así, ambos conceptos nos obligan a comprometernos con el Manifiesto y a colaborar con todos los compañeros de la América toda para superar el enfoque tecnócrata y competitivo que el modelo neoliberal nos ha impuesto en las universidades de nuestra región. Para acceder a la totalidad del documento: https://drive.google.com/file/d/1_J1x0DIxyNbdsr_8RhwXrOukqYDQWvXg/view.

Otra instancia estuvo dada por las actividades realizadas en tiempo de pandemia donde generamos un ciclo de webinars con participación de referentes latinoamericanos, pero en uno de los eventos convocamos a la Secretaría Técnica del Comité sobre los DDHH y generamos un diálogo con las universidades latino-americanas⁶.

Nuestra forma de mantenernos comunicados, es a través de un boletín virtual mensual que se va conformando con las colaboraciones de todos aquellos y aquellas que compartan experiencias, relatos e información enviando un mail a red.discapacidad@presi.unlp.edu.ar

También se puede acceder a través de:

Facebook: Red Interuniversitaria Latinoamericana sobre Discapacidad y DDHH

Sitio de la Red: <http://red-universidadydiscapacidad.org>

Sabemos que nos queda mucho por avanzar, pero somos respetuosos de los tiempos que implica un ejercicio democrático de construcción colectiva. Cada Universidad, cada País tiene sus dificultades particulares. Pero algo nos iguala: la militancia, ya que casi todo lo que se hace desde y para la red es por fuera de nuestras actividades cotidianas, ante esto rescatamos de manera particular, y esa es una de nuestras fortalezas, el compromiso, la rápida respuesta para acompañar y/o asesorar a quien lo necesite, por ejemplo en una oportunidad ante un siniestro en Guatemala se consultó por los programas de evacuación en emergencia para personas con discapacidad y rápidamente los referentes de los países compartieron su protocolos.

Una aclaración final, en este escrito se procuró evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como “@”, “x” o “-a/as”. En aquellos casos en los que no se pudo evitar el genérico masculino pedimos que se tenga en cuenta esta aclaración.

Referência

- Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato, y M. Angelino, (Comp.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- CRES (2018). *Documento de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del caribe sobre Discapacidad y DDHH en la Conferencia regional de educación superior*. Realizada en Córdoba Argentina Organizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/discapacidadunlp/2020/10/22/declaracion-de-la-red-interuniversitaria-latinoamericana-y-del-caribe-sobre-discapacidad-y-derechos-humanos/>
- Katz, S. (2015). El sentido de una red universitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y DDHH. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, n. 2, p. 9-22.
- Martínez, B. (2011). *Pobreza, discapacidad y derechos humanos. Aproximación a los costes extraordinarios de la discapacidad y su contribución a la pobreza desde un enfoque basado en los derechos humanos*. Colección Convención ONU, no 4. Madrid: Ediciones Sinca, CERMI.
- Megafon TV UNLa* [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/xdNpARD4-GY>
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconv.pdf>.
- RELPI*. Recuperado de <https://redrelpi.wixsite.com/relpi>

Notas de fim

- 1, página 229: UNESCO – IESALC (2005) Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior. Venezuela.
- 2, página 229: ONU (2006) Convención de derechos de las personas con discapacidad.
- 3, página 232: Katz, S (2015) *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, n. 2, p. 9-22, Jul.-Dez., 2015 El sentido de una red universitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y DDHH.
- 4, página 233: RELPI. <https://redrelpi.wixsite.com/relpi>.
- 5, página 234: *Megafon TV UNLa* [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/xdNpARD4-GY>.
- 6, página 236: https://www.youtube.com/watch?v=iz6C8DHh02s&ab_channel=Vinculaci%C3%B3nconelMedioULS.

Redes colaborativas de bibliotecas produtoras de materiais acessíveis no Brasil e nos Estados Unidos: revisão de literatura

Clemilda dos Santos Sousa

Tania Milca de Carvalho Malheiros

Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p238-253

Introdução

O surgimento das redes colaborativas de bibliotecas em todo o mundo tem sido tendência, seguindo a concepção de compartilhamento de produtos e serviços e tendo como objetivos a otimização de recursos humanos e materiais e o melhor atendimento dos usuários em geral. O presente trabalho abordará especificamente as redes colaborativas de bibliotecas que produzem materiais acessíveis para pessoas com deficiência visual, além de trazer a experiência norte-americana e as experiências brasileiras.

A cooperação e o compartilhamento de recursos e especialistas têm sido intrínsecos ao desenvolvimento de serviços de bibliotecas para pessoas incapazes de utilizar material impresso [...]. Uma abordagem cooperativa é imperativa para o desenvolvimento de coleções, contendo futuras tecnologias e o compartilhamento de recursos [...]. Essa cooperação é vital para a criação de padrões comuns, para a permuta entre especialistas, para influenciar os produtores e para garantir a

interoperabilidade e permuta de conteúdos entre as bibliotecas para cegos. (International Federation of Library Associations and Institutions, 2009, p. 35-36).

Ainda em relação à importância da cooperação entre bibliotecas, Cunha (2018, p. 364) afirma que:

As bibliotecas já estão reconhecendo a impossibilidade de, isoladamente, possuir todos os recursos informacionais para atender as necessidades de seus usuários. Assim, esforços cooperativos visando a criação de uma rede eletrônica ligando os acervos das bibliotecas devem ser enfatizados (Cunha, 2018, p. 364).

O objetivo geral deste estudo é investigar como as redes colaborativas de bibliotecas, que produzem materiais em formatos acessíveis para deficientes visuais, colaboram e desenvolvem seus trabalhos nos Estados Unidos e no Brasil. Como objetivos específicos temos: traçar o perfil das redes e discutir suas similaridades e diversidades.

O trabalho de cooperação entre redes colaborativas é fundamental para maximizar acervos e ampliar a oferta de materiais para os usuários, visto que há pouca produção de livros em formato acessível nas bibliotecas. De acordo com Dantas (2018) nos países desenvolvidos menos de 10% dos materiais são disponibilizados em formato acessível. Já em países em desenvolvimento, o número é de menos de 1%.

Há, portanto, uma carência desses materiais, o que dificulta a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual, e, por consequência, sua participação social com equidade de oportunidades.

Método

O método de pesquisa utilizado foi o levantamento bibliográfico em bases de dados científicos e pesquisa nas referências bibliográficas que os artigos selecionados apresentavam e que foram considerados relevantes para abordar o tema. Trata-se de uma pesquisa exploratória, visto que foi realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado.

Seguindo a classificação de Vergara (2009), quanto aos meios foi empregada a pesquisa bibliográfica na fundamentação teórico-metodológica, tendo sido realizadas pesquisas sobre o assunto em material científico publicado em livros, revistas e meios eletrônicos.

Na pesquisa do Google Acadêmico, foram recuperados 149 (cento e quarenta e nove) itens e no portal Scielo, 33 (trinta e três) itens em língua portuguesa e espanhola no período de 2000 a 2020 para os seguintes documentos: trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e artigos. O levantamento resultou em 191 trabalhos e, após triagem, foram verificadas abordagens diferentes à proposta do estudo. Despertaram interesse 12% do resultado obtido, sendo considerados relevantes 23 (vinte e três) textos para leitura posterior, e destes apenas 6 (seis) foram considerados pertinentes e citados.

Os descritores utilizados nas buscas foram: redes de acervos acessíveis, bibliotecas universitárias, redes de acervos adaptados em bibliotecas universitárias, redes de colaboração, deficiência visual, bibliotecas universitárias, redes colaborativas, deficiente visual, cooperação, acervo acessível, biblioteca universitária, redes de colaboração entre bibliotecas, acervos adaptados, bibliotecas para cegos, colaboração entre bibliotecas, acessibilidade em bibliotecas, inclusão em bibliotecas, modelo de colaboração, acervo acessível, e redes de cooperação em bibliotecas.

As bases internacionais utilizadas para consulta foram: LISA (Library and Information Science Abstracts), Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA), Base WEB OF SCIENCE, e a Information Science and Technology Abstracts (ISTA). Os filtros utilizados foram: período de 1990-2020; revisado por especialistas; tipos de materiais (artigos, estudos de caso, relatórios e texto completo); e idioma (inglês, português e espanhol).

Foram consultadas as bases:

- LISA (Library and Information Science Abstracts): escolhemos essa base por ser a mais utilizada na área da Ciência da Informação. Como resultado foram recuperados 8 (oito) itens relevantes para a pesquisa;
- Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA): 11 (onze) referências relevantes para a pesquisa;
- Information Science & Technology Abstracts (ISTA): no total foram recuperados 21 (vinte e um) itens relevantes.

- WEB OF SCIENCE: foram 5 (cinco) o total de documentos recuperados. Destes apenas 1 (um) foi considerado muito relevante, e suas referências apontaram outros 2 (dois) documentos importantes para a pesquisa.

Os descritores utilizados nas bases internacionais foram: *library service, people with visual impairments, blind, networks, accessible materials, accessible library service, partners, integrated libraries, collaborative networks of libraries and accessible materials for people with visual impairments, accessible library service, partners, integrated libraries, collaborative networks, vision disorders*.

Após as pesquisas realizadas, foram identificadas as seguintes redes internacionais:

- Coreia do Sul: Biblioteca Nacional de Apoio à Pessoa com Deficiência na Coreia do Sul (Yoon, & Kim, 2011);
- Canadá: Instituto Nacional Canadense para Cegos (CNIB), Canadian Association of Educational Resource Centres for Alternate Format Materials (CAER) (Epp, 2006);
- Grã-Bretanha: CLAUD (Consortium of Librarians in Higher Education Networking to Improve Access for Users with Disabilities in South and South West England), e Royal National Institute of Blind People (Epp, 2006);
- Quênia: Kenya National Library Service (KNLS) (Ng'ang'a'a, 2004);
- Estados Unidos: National Library Service for the Blind and Physically Handicapped (NLS), da Library of Congress (LC) (Malheiros, 2019; Wilson, 2003).

Resultados

Diante dos resultados observamos que a rede que mais apresentou dados para um comparativo com as redes brasileiras foi a dos Estados Unidos, por ser a mais bem estruturada e completa.

Rede norte-americana colaborativa de bibliotecas produtoras de materiais em formato acessível

A National Library Service for the Blind and Physically Handicapped (NLS), da Library of Congress (LC), criada em 1931, coordena uma rede cooperativa de bibliotecas especializadas e agências auxiliares que estão desenvolvendo um programa bem-sucedido de serviços de leitura e informação para usuários com deficiência visual e com dificuldade de ler material impresso padrão. Trata-se de uma rede pública, de abrangência nacional, cobrindo os Estados Unidos e territórios, como Alaska, Ilhas Virgens, Havaí e Porto Rico. A rede é estruturada da seguinte forma: a NLS coordena a rede de bibliotecas regionais e sub-regionais e produz os diversos materiais para distribuição. É financiada por impostos do governo federal, estadual e, quando apropriado, pelo governo local ou por agências privadas. Também recebe donativos que apoiam programas especiais da rede, incluindo eventos, exposições e projetos de educação pública¹.

Tem como produtos e serviços: livros e revistas em braille, livros falados, partituras em braille, materiais em letras ampliadas e também equipamentos de reprodução. Um outro serviço disponibilizado pela NLS são os estágios pagos para estudantes universitários legalmente cegos e recém-formados, o que contribui para a preparação desses profissionais para o mercado de trabalho. Em 2015 foi criado o serviço de biblioteca nacional para cegos e pessoas com dificuldade de ler material impresso padrão, o *Braille and Audio Reading Download* (BARD), baseado na web, que fornece acesso a milhares de livros, revistas e partituras de formato especial. O site está protegido por senha e todos os arquivos estão disponíveis para download de áudio compactado ou braille formatado².

A NLS também administra o Serviço de Livros Falados e em Braille, um programa gratuito no qual são feitos empréstimos de livros gravados, livros em braille e revistas, partituras em braille e em letras ampliadas, e também dos equipamentos de reprodução. Esse material é enviado pelas bibliotecas cooperantes locais, que remetem pelo correio todo esse material diretamente aos inscritos, sem nenhum custo. No início a rede dispunha de 19 (dezenove) bibliotecas cooperantes, expandindo-se em 2018 para 57 (cinquenta e sete) bibliotecas regionais e 74 (setenta e quatro) sub-regionais (Wilson, 2003).

Os Estados Unidos estão entre os países que mais têm desenvolvido e colaborado com os serviços de bibliotecas para cegos e para pessoas que não leem material impresso padrão. A iniciativa de criar uma rede de cooperação dessas bibliotecas tem contribuído para o aumento e a melhoria desses serviços, levando em consideração vários aspectos, como a economia de recursos, a não duplicação de trabalhos e um atendimento que cobre todo o país, auxiliando no desenvolvimento intelectual desses cidadãos (Malheiros, 2019).

Redes brasileiras

A Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (Rebeca) possibilita a colaboração de acervos em formatos acessíveis para pessoas com deficiência visual nas universidades federais brasileiras. O objetivo é a troca de informações técnicas sobre o processo de editoração de conteúdos acadêmicos adaptados, necessários à leitura e estudos da comunidade acadêmica que tem limitações de acesso à bibliografia impressa, bem como a possibilidade de acesso aos materiais já trabalhados por outras instituições pertencentes à rede (Redes, 2020a).

Em funcionamento desde 2017, foi iniciada após convite da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SIA/UFRN) e do Repositório de Informação Acessível da Biblioteca Central Zila Mamede (RIA/BCZM) para a formação de parcerias com outras universidades. Foram convidadas as instituições: Universidade de Brasília (UnB), por meio da Biblioteca Digital e Sonora (BDS); a Universidade Federal do Ceará (UFC), via Seção de Atendimento a Pessoas com Deficiência (SAPD); e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por meio do Laboratório de Acessibilidade (LAD), para a formação de grupos de trabalho e o estabelecimento das diretrizes da rede. A ação conjunta aproximou os núcleos, bibliotecas e setores das universidades, proporcionando melhorias nos serviços de atendimento informacional ao público com deficiência visual (Redes, 2020a).

A Rebeca vem se apresentando como um importante serviço na disseminação de livros acessíveis no Brasil, contando com uma estrutura organizacional baseada em administração da rede, conselho administrativo, secretaria e grupos de trabalho, sendo a gerência responsável pela consultoria e acompanhamento das participantes (Redes, 2020b).

A rede possui abrangência nacional e de natureza pública com a participação de 10 (dez) universidades federais situadas nas diversas regiões do país.

Os serviços da rede são: colaboração técnica dos profissionais via reuniões virtuais no Google Meet, grupo de comunicação pelo WhatsApp e a disponibilização de acervos digitais em formato acessível. Atualmente as instituições participantes são: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESS-PA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Goiás (UFG), as quais disponibilizam seus catálogos nos endereços eletrônicos <https://ria.ufrn.br/> e <https://bds.unb.br/> (Redes, 2020b).

A rede tem a colaboração de 35 (trinta e cinco) profissionais, distribuídos em 5 (cinco) grupos de trabalho: Comunicação, Padronização, Repositórios, Descrição de Imagens e Musicografia Braille. O acervo está estimado em 3.500 (três mil e quinhentos) títulos que beneficiam 174 (cento e setenta e quatro) usuários (Redes colaborativas, 2020b).

Uma outra experiência de rede nacional é a Rede Nacional de Leitura Inclusiva, a qual foi desenvolvida e coordenada pela Fundação Dorina Nowill com a proposta de fomentar o acesso à leitura e à informação para pessoas com deficiência visual. Em funcionamento desde 2013, a rede é caracterizada como privada e de abrangência nacional. Sua estrutura de funcionamento conta com aproximadamente 300 (trezentas) instituições de cultura, educação, organizações da sociedade civil, escolas e bibliotecas (Orrico; Silva, 2014 como citado em Malheiros, 2019, p. 2019).

A rede oferece serviços de fornecimento de livros acessíveis e promove o intercâmbio entre profissionais que trabalham na mediação da leitura, como bibliotecários, professores, audiodescritores, tradutores e intérpretes de Libras. Esses profissionais se organizam em grupos de trabalho em cada estado para promover ações de leitura e inclusão. É uma rede que promove a cooperação, estimula a leitura e integra os diversos profissionais que trabalham na área de inclusão³.

Prosseguindo com o relato, apresentaremos experiências de redes brasileiras estaduais.

A Rede de Bibliotecas Braille para Pessoas Cegas e/ou Visão Reduzida do Estado do Paraná (Redeceg) é constituída por um conjunto de 21 (vinte e uma) bibliotecas e trabalha com intercâmbio de informações, repasse e empréstimo de acervo entre bibliotecas municipais do estado. A Redeceg é pública com abrangência estadual, sendo administrada pela Biblioteca Pública do Paraná e coordenada pela Seção Braille, que executa suas atividades desde 1974 com a colaboração de diversas organizações parceiras (Cartilha informativa, 2016 como citado em Malheiros, 2019, p. 2018).

O acesso ao atendimento pelo público é feito mediante o cadastramento na Seção Braille, onde são disponibilizados vários serviços, tais como atendimentos, orientações aos usuários no acesso à informação e à leitura por meios especializados, visitas orientadas, empréstimo de acervo, oficinas, palestras, cursos, audiodescrição, escaneamento de livros, transcrição para o braille e empréstimo de bengalas de Hoover. A rede também presta atendimento às pessoas que se encontram domiciliadas em outros municípios do Paraná. Estas devem entrar em contato com a Biblioteca Pública de seu município e solicitar o cadastro (Cartilha informativa, 2016 como citado em Malheiros, 2019, p. 2018).

A Rede de Bibliotecas do Senac/São Paulo desenvolve um trabalho colaborativo entre as 60 (sessenta) bibliotecas na capital e no estado, e tem por objetivo aprimorar o acesso à informação a pessoas com deficiência em suas unidades.

A rede possui abrangência estadual e tem financiamento privado, sendo coordenada pelo Senac/Aclimação e Senac/Santo Amaro, que são as duas bibliotecas polos, as quais, por meio do setor - espaço acessibilidade, coordenam os produtos e serviços de informação para os usuários com deficiência visual do estado de São Paulo, atendendo eventualmente pedidos de fora da região (Malheiros, 2019).

As demandas das bibliotecas são encaminhadas para as bibliotecas polos que fazem o atendimento e, posteriormente, fornecem o material adaptado e ampliado para os usuários cegos e com baixa visão. Os serviços de digitalização, impressão em braille, gravação em áudio, empréstimo de livros, CDs (de música e livro) e DVDs são disponibilizados aos alunos, professores, funcionários e comunidade mediante cadastro pessoal. É uma iniciativa que

contribui para o incentivo à leitura e à formação de acervos diversificados e acessíveis (Marques, Rosa, Lima, Silva, & Rokicki, 2017).

A Rede Estadual de Bibliotecas da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) é formada por unidades da Unesp, sendo organizada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas (CGB), por meio do Grupo de Acessibilidade da Rede de Bibliotecas da Unesp (GARBU), em parceria com o Laboratório de Acessibilidade e Desenvolvimento (LAD), o qual desenvolve serviços de atendimento às demandas de usuários com deficiência visual e com baixa visão (Storti, Almeida, Ottoni, & Fantin, 2014, p. 4 como citado em Malheiros, 2019, p. 220).

Trata-se de uma rede pública com abrangência estadual. Os serviços oferecidos pela rede são ofertados pelos campi integrantes da universidade, onde existe maior demanda de pessoas com deficiência visual, sendo que cada unidade dispõe de tecnologia assistiva para uso dos alunos. O Serviço de Inclusão e Acessibilidade à Informação (SIAI) atende aos usuários internos e externos que procuram as unidades onde é realizado o cadastro no sistema da biblioteca, via comprovação da deficiência, habilitando-os a utilizar as tecnologias de auxílio à leitura de documentos (Storti, Almeida, Ottoni, & Fantin, 2014, p. 4 como citado em Malheiros, 2019, p. 220).

A Rede do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas do Estado de São Paulo (SisEB) é formada pelas bibliotecas do Estado de São Paulo e da capital: são redes bem estruturadas e servem como referência para o restante do país. Por meio desses projetos, visa implantar a acessibilidade nas bibliotecas e ampliar o acesso ao conteúdo dos acervos para pessoas com deficiência. É uma rede pública de abrangência estadual.

O estado de São Paulo conta com o SisEB, que integra as bibliotecas públicas municipais e comunitárias vinculadas existentes, sendo a rede hoje composta por aproximadamente 850 (oitocentas e cinquenta) unidades e com o Sistema Municipal de Bibliotecas (SMB), composto por 106 (cento e seis) bibliotecas (de bairro, temáticas e centrais). As bibliotecas da rede municipal têm serviços de acessibilidade, tais como:

- O acervo de livros falados e audiolivros;
- A doação de scanners acessíveis para 13 (treze) bibliotecas públicas pela Secretaria da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida;

- A existência de 6 (seis) bibliotecas polo, mais a Biblioteca Louis Braille do Centro Cultural da Cidade de São Paulo, cuja distribuição procura atender pessoas com deficiência visual com a maior abrangência possível, contemplando todas as regiões da cidade, e que por meio de convênio com a Fundação Dorina Nowill e a Secretaria Municipal de Cultura recebe anualmente publicações em braille e livros falados para empréstimo e consulta, os quais são distribuídos entre essas bibliotecas;
- Foram disponibilizados 5 (cinco) Kits de Acessibilidade para as bibliotecas (composto por ampliador automático, scanner leitor de mesa, teclado ampliado, mouse estacionário, software de voz sintetizada para atuação com o software leitor de tela NVDA e computador)⁴.

A Rede da Seção de Atendimento a Pessoas com Deficiência do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará (UFC) é uma rede colaborativa universitária pública formada por bibliotecas que compõem o Sistema de Bibliotecas da instituição. A rede é composta por 9 (nove) núcleos distribuídos no estado do Ceará, coordenados pela Seção de Atendimento à Pessoa com Deficiência (SAPD), que também organiza os fluxos de atendimento e presta capacitação e serviços especializados. Situa-se na Biblioteca de Ciência Humanas, na capital do estado.

Os núcleos estão localizados em Fortaleza: na Biblioteca central do campus do Pici, na Biblioteca do curso de Direito, na Biblioteca de Ciências da Saúde, na Biblioteca do Curso de Ciências Econômicas e, no interior do estado, nas bibliotecas do campus de Sobral, Quixadá, Russas e Crateús. O principal produto da rede são os materiais digitais em formato acessível. Quanto aos serviços oferecidos à comunidade, estão a produção e distribuição de materiais em formato acessível, a capacitação de usuários, o serviço de levantamento bibliográfico, a cooperação técnica e a orientação à pesquisa científica (Sousa, Silva, Soares, Maia, & Farias, 2019).

Discussões

Os Estados Unidos atualmente são o país mais desenvolvido no que diz respeito aos produtos e serviços de informação para pessoas com deficiência visual. Podem ser considerados referência na área. A rede norte-americana, criada em 1931, é considerada uma rede bem estruturada e tem servido de

modelo para outras redes internacionais. A seguir, apresentaremos discussões sobre as características dessa rede e das brasileiras.

Após as pesquisas realizadas, identificamos alguns modelos de redes colaborativas. Em geral, são constituídas por uma biblioteca que coordena as demais participantes, embora existam variações desse modelo. O modelo norte-americano tem uma coordenação que é a The National Library Service for the Blind and Print Disabled (NLS), com bibliotecas regionais, sub-regionais e agências que cooperam entre si. É uma rede pública, de abrangência nacional, sendo financiada pelos governos federal e estadual, recebendo também donativos para desenvolver programas especiais.

No que se refere ao quesito abrangência, a maioria das redes brasileiras são estaduais, sendo financiadas pelos governos locais, com exceção da Rede Rebeca e da Rede de Leitura Inclusiva, que possuem abrangência nacional. Compreendemos que no que diz respeito ao acesso à informação, as redes nacionais têm um maior desafio pela sua extensão, pois são redes que cobrem grande parte do território nacional. Em contrapartida, têm uma maior cobertura para atender os seus usuários.

As redes paulistas, considerando que o estado de São Paulo é o estado brasileiro com mais recursos, são as mais antigas e que apresentam estruturas mais sólidas. Estas se estruturam da seguinte forma: a rede Senac é privada, coordenada por 2 (duas) bibliotecas polo que são responsáveis pela produção e pelo atendimento; a Unesp é pública, financiada pelo estado e tem uma biblioteca polo que é responsável pela coordenação; a rede SisEb é pública, financiada pelo estado e tem 6 (seis) bibliotecas polo que concentram a produção e a distribuição de livros em braille.

O estado do Ceará conta com a Rede da SAPD da Universidade Federal do Ceará (UFC), que é pública, financiada pelo governo federal e dispõe de uma coordenação com nove núcleos de apoio. Já o estado do Paraná dispõe da Redeceg, que é administrada pela Biblioteca Pública do Paraná e coordenada pela Seção Braille, contando com 21 (vinte e uma) bibliotecas cooperantes.

As redes brasileiras com abrangência nacional são: a rede de leitura inclusiva da Fundação Dorina Nowill, que é privada e tem uma coordenação responsável pela produção e distribuição dos materiais; e a Rede Rebeca, que é pública e coordenada por 3 (três) universidades, com dez instituições participantes.

No que diz respeito aos produtos, a rede norte-americana disponibiliza materiais em braille, materiais falados e equipamentos para empréstimo. A lei estadunidense que garantiu a produção e a disponibilização de materiais acessíveis às pessoas com deficiência visual foi a Lei Pratt-Smoot, de 1931, responsável por dar apoio mais amplo a esses materiais. Essa lei autoriza verbas anuais pela Biblioteca do Congresso para fornecer livros para residentes adultos cegos nos Estados Unidos e seus territórios (OMVIG, 2016 como citado em Malheiros, 2019). Naquele mesmo ano, a rede norte-americana foi criada, expandindo-se e estruturando-se de forma sólida, produzindo e atendendo de forma eficaz as necessidades de informação de todos os cidadãos norte-americanos com deficiência visual.

Quanto aos produtos oferecidos pelas redes brasileiras, estes, em sua maioria são materiais adaptados. O fato está relacionado a pouca oferta no mercado editorial de livros em formatos acessíveis, em quantidade e diversidade suficientes para atender aos usuários com deficiência visual e as instituições que prestam atendimento a essa clientela. Quanto à oferta de equipamentos de tecnologia assistiva, existem poucas iniciativas na realidade brasileira.

Com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015, a obrigatoriedade de fornecer bens culturais em formato acessível (Lei nº 13.146, 2015) aqueceu a produção dos materiais mencionados, aumentando a procura e estimulando o desejo da oferta. Nesse cenário, outra legislação relevante é o Tratado Internacional de Marraqueche, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 9.522, de 08 de outubro de 2018, que torna legal não somente a produção de livros em formato acessível, mas também o intercâmbio transfronteiriço dessa produção entre entidades produtoras (Decreto n. 9.522, 2018).

No que se refere aos serviços prestados pela rede norte-americana, podemos citar o empréstimo dos diversos materiais e equipamentos, treinamento e capacitação de usuários nas diversas áreas e a oferta de estágio para estudantes universitários cegos recém-formados como oportunidade de preparação para o mercado de trabalho.

A criação do BARD, que é um produto e um serviço criado pela NLS com o objetivo de ofertar materiais em meio digital, encontra similaridade entre as experiências brasileiras com a Rede Rebeca, a qual disponibiliza um produto e um serviço semelhante ao BARD, que são o Repositório de Informação

Acessível da UFRN e a Biblioteca Digital e Sonora da UnB. Ambas também disponibilizam materiais em meio digital.

Quanto aos serviços das redes brasileiras, percebe-se a predominância da produção e disponibilização de materiais em formato acessível, o que fortalece e configura o trabalho colaborativo.

Outro aspecto forte sobre os serviços que foi observado nesta pesquisa foram as capacitações, oficinas e cursos oferecidos sobre a metodologia de produção desses materiais.

Concluimos, portanto, que há a necessidade de investimento por parte das instituições no capital intelectual indispensável para a sustentação e o crescimento da rede de conhecimento, visto que a expertise na produção dos materiais mencionados ainda é pouco estudada dentro das instituições de ensino.

No contexto da realidade brasileira, de grande desigualdade social, o fato das redes pesquisadas em sua maioria serem públicas facilita o acesso aos acervos em formato acessível, o que contribui para a equidade social.

Considerações finais

Após a pesquisa, concluimos que os poucos dados relativos às pessoas com deficiência não nos permitiram traçar parâmetros para analisar de que forma esses usuários estão sendo beneficiados pelo atendimento das redes.

O estudo de Ullmann, Jones, Williams, Williams (2018) aponta conclusões interessantes retiradas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), como o fato dessa referida parcela da população enfrentar desproporcionalmente maior pobreza, falta de oportunidade e acesso à educação e ao emprego, além da negação de direitos políticos e sociais devido à persistência de barreiras atitudinais, físicas, sociais e institucionais (Convenção sobre os direitos, 2007).

Todos esses fatores refletem um público com maior dificuldade de acesso à informação, o que reforça a necessidade de maior produção de materiais acessíveis com a criação das redes.

O modelo norte-americano poderia ser mais estudado em decorrência de sua abrangência e estrutura organizacional na cobertura e disponibilização de produtos e serviços de atendimento.

As redes brasileiras, em relação às norte-americanas, apresentam algumas fragilidades, dentre elas: pouca divulgação sobre os seus dados e suas ações, principalmente em produção científica, uma vez que não foram encontradas muitas informações nas fontes investigadas; falta de continuidade de financiamento e políticas públicas; e dificuldade de aplicabilidade da legislação brasileira.

Sugerimos que mais pesquisas sejam realizadas sobre esse tema para que assim as redes sejam conhecidas e divulgadas, com vistas à padronização dos trabalhos e dos metadados. Dessa forma, a troca de informações pode se dar de forma mais eficiente, aumentando a oferta de materiais acessíveis e resultando em um melhor atendimento às necessidades de informação dos usuários.

Referências

- 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). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- 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 ler. Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.
- Cartilha informativa: Área da deficiência visual.* (2016). Curitiba: Editora ARDesign. Recuperado de: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/cartilha-informativa.pdf>.
- Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.* (2007). (4. ed. rev. e atual.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Cunha, M. B. da. (2018). Cooperação bibliotecária: a palavra-chave nos tempos atuais. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 11(2), 364-366. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327923912_Cooperacao_bibliotecaria/link/5cd174dfa6fdccc9dd9230e3/download.

- Dantas, G. L. (2018, jun.). Rede Brasileira de Estudos e Acervos Adaptados (REBECA): Experiência de cooperação entre Instituições de Ensino Superior para fomentar a oferta de material informacional acessível para pessoas com deficiência visual. *Anais do Seminário Hispano-Brasileño de Investigación en Información, Documentación Y Sociedad of Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Murcia, Universidade de Brasília*, Madrid, Espana, 7. Recuperado de: <http://seminariohispanobrasileiro.ori.es/oas/index.php/viishb/viishbuam/paper/view/516>.
- Epp, M. A. (2006). Closing the 95 Percent Gap: Library Resource Sharing for People with Print Disabilities. *Library Trends*, 54(3), 411-429.
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2009). *Bibliotecas para cegos na era da informação: diretrizes de desenvolvimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Recuperado de: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/343463.pdf>.
- Malheiros, T. M. C. (2019). *Produtos e serviços de informação para pessoas com deficiência visual* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Marques, V. L., Rosa, A. C. M., Lima, G. B. C., Silva, I. M., & Rokicki, C. (2017, out.). O papel social das bibliotecas do Senac SP. *Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação*, Fortaleza, CE, Brasil, 27.
- Ng'ang'a, S. K. (2004). Delivering services to the visually impaired through public libraries: The Kenyan experience. *Information Development*, 20(2), 130-135.
- Redes colaborativas e o desenvolvimento de coleções em formato acessível: acessibilidade e inclusão*. (2020a). Participação de Clemilda dos Santos Souza, Tania Milca de Carvalho Malheiros, Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado. [Live, Arquivo de vídeo (2h:2min)] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=U2Qn-Jgh4fBU&t=17s>.
- Redes colaborativas para promoção da acessibilidade informacional*. (2020b). Participação de Sueli Mara Ferreira, Anderson taborahy, Clemilda dos Santos Souza. [Live, Arquivo de vídeo (2h:12min)]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_urYkQD2f2c.
- Sousa, C. S., Silva, G. N. F., Soares, F. J., Maia, A. E. A., & Farias, A. L. S. (2019). Acessibilidade informacional no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará: Relato de criação e implantação da Seção de Atendimento à Pessoa com Deficiência. *Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação*, Vitória, ES, Brasil, 28.
- Ullmann, H., Jones, Francis, Williams, Robert Crane, Williams, Deirdre, (2018). *Information and communications technologies for the inclusion and empowerment of persons with disabilities in Latin America and the Caribbean*. [Santiago: Cepal, 2018]. Recuperado de: <https://www.cepal.org/en/publications/43744-information-and-communications-technologies-inclusion-and-empowerment-persons>.
- Vergara, S. (2009). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (10a ed.). São Paulo: Atlas.

Wilson, A. (2003). *History of the service for the blind and physically handicapped*. [Michigan : Library of Michigan]. Recuperado de: https://www.michigan.gov/libraryofmichigan/0,9327,7-381-88857_89599-79831--,00.html.

Yoon, H., & Kim, S. (2011). Development strategy of the alternative format materials for disabled people in Korea. *Aslib Proceedings*, 63(4), 380-398. doi: 10.1108/00012531111148976Rogério da Silva dos Santos.

Notas de fim

1, página 242: Disponível em: <https://www.loc.gov/nls/>.

2, página 242: <https://www.loc.gov/nls/about/services/braille-audio-reading-download-bard/>.

3, página 244: Disponível em: <http://redeleiturainclusiva.org.br/>. //Quem somos - Rede Leitura Inclusiva.

4, página 247: Disponível em: <http://estadodacultura.sp.gov.br/agente/172/>.

Redes colaborativas para o acesso aberto: três maneiras de promovê-las

Sueli Mara Soares Pinto Ferreira

Walter Couto

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p254-269

Introdução

Desde o surgimento das leis de direitos autorais, uma situação curiosa tem se desenhado no mundo inteiro, no que diz respeito ao caráter social e jurídico da circulação da informação e da cultura. Por sua própria natureza, a informação deveria fluir e se espalhar; e, ao ser utilizada, tornar-se conhecimento apropriável e circulante. As culturas e os bens culturais também deveriam ser, por natureza e por definição, entidades circulantes. Mas as leis de direitos autorais criaram uma exceção para a natureza da própria circulação da informação. Por regra e por definição, a informação fluiria naturalmente, mas, diante da exceção jurídica, outorga-se a um sujeito de direitos o poder de escolher e de determinar as condições dessa circulação.

Historicamente, eram as barreiras tecnológicas que retinham a circulação ampla da informação. Com a legislação de direitos autorais, mesmo no cenário tecnológico atual, existem barreiras importantes, ainda que artificiais, porque baseadas em um monopólio legal. A situação é curiosa porque, não obstante a natureza circulante da informação e da cultura ser teoricamente a regra (porque são entidades naturalmente circulantes como já mencionado) e o direito autoral ser teoricamente a exceção à essa regra, a ocorrência

concreta de sua aplicação inverteu esses dois “polos magnéticos”. Ao que por natureza deveria circular amplamente, incidem alguns direitos autorais que criam condições artificiais de circulação, frequentemente ligadas a um mercado criativo. Assim, na prática (bem como no imaginário geral da sociedade), a exceção se tornou a regra dada a força restritiva da legislação.

Os direitos autorais são importantes para a promoção da cultura na sociedade, porque criam estímulos aos autores para investirem o seu tempo na criação de obras que irão incrementar o fundo cultural comum. Assim, artistas, intelectuais e criadores em geral não dependem de mecenas para exercer uma atividade profissional e nem ficam restritos à prática diletante – podem, sim, ganhar dinheiro com o seu trabalho criativo. É por isso que escolhemos, enquanto sociedade, criar essa exceção à regra da ampla circulação. No entanto, como esse é um campo rodeado por muitos interesses, aquilo que surgiu como estímulo à cultura pode se tornar uma ferramenta de engessamento da própria cultura. Essa hipótese é particularmente verdadeira em situações em que os direitos autorais são muito rígidos, tratados enquanto absolutos e sagrados, que ignoram, por exemplo, a existência de certos direitos humanos dos usuários.

O surgimento da lei de direitos autorais trouxe consigo, quase instantaneamente, o surgimento daquilo que os especialistas vêm chamando de “guerra dos direitos autorais” (Baldwin, 2014), que é a resposta natural às barreiras artificiais na circulação dos bens culturais. Nesse contexto, a crítica aos direitos autorais confunde-se frequentemente com a violação desses direitos, tornando o debate ainda mais complexo. Aqueles que optam por utilizar a tecnologia para fazer circular amplamente os bens culturais, independentemente da legislação, acabam violando os direitos autorais e são chamados de “piratas”. Mas não apenas “piratas” são os críticos, também existem aqueles que buscam, na legislação, maneiras de resgatar a natureza circulante da cultura, como nos movimentos da Cultura Livre e do Acesso Aberto. No entanto, nem sempre está claro o que é crítica e o que é “crime”, porque também as ações pensadas dentro da legislação podem ser acusadas de violação de direitos autorais – esta é uma guerra, mas sobretudo uma guerra que apela aos pânticos morais (Patry, 2009).

Nos últimos anos, essas “guerras aos direitos autorais” se intensificaram diante das possibilidades que as tecnologias digitais trouxeram, fazendo surgir vários movimentos colaborativos. Esses movimentos estão em ampla sintonia

com a chamada “web 2.0”, que é a web colaborativa. Assim, o pessoal técnico, hackers, juristas, usuários e instituições interessadas organizaram-se para buscar, na tecnologia e na legislação, uma maneira de tornar o direito autoral novamente uma mera exceção à regra da ampla circulação. Em nenhum outro momento histórico, os críticos aos direitos autorais tiveram tantas ferramentas disponíveis, justamente porque decidiram atuar coletivamente.

Neste trabalho, iremos destacar três maneiras de promover o acesso aberto e gratuito por meio de redes colaborativas. Esses movimentos podem ser enxergados como concorrentes entre si, porque nem sempre se filiam a um mesmo *modus operandi* e frequentemente criticam uns aos outros; ou podem, também, ser vistos como complementares, porque eles focam em maneiras diferentes de promover o acesso; e, por fim, podem ser considerados aliados, porque defendem um mesmo e único fim, que é a promoção do acesso aberto e gratuito. As formas de promover o acesso aberto e gratuito em redes colaborativas que gostaríamos de debater são as seguintes: (1) acesso aberto via licenças públicas; (2) acesso aberto via pirataria; (3) acesso aberto via limitações aos direitos autorais. Mas, antes de discutir essas formas, vamos discutir brevemente sobre o termo “rede colaborativa”, para fins deste estudo.

Mas o que é uma “redec colaborativa”?

Uma rede colaborativa é um agrupamento voluntário de pessoas, tecnologias e instituições com um objetivo comum, geralmente sem finalidade lucrativa e motivado por algum ideal baseado no interesse coletivo. A organização em rede garante que um grande problema seja “modularizável” (dividido em módulos, em pequenas partes), para ser então executado pela rede de colaboração. É importante salientar que, conforme demonstrou Michel Nielsen (2011), as redes colaborativas operam a partir de um padrão comum de “microcontribuições”, que só funcionam porque grandes tarefas são divididas em pequenas partes que podem ser abordadas individualmente; assim, muitas pessoas podem fazer pequenas contribuições para um empreendimento muito grande de maneira mais eficiente do que poucas pessoas fazendo grandes contribuições.

Modularizar a colaboração, ou seja, descobrir maneiras de dividir a tarefa geral em subtarefas menores que podem ser atacadas de forma independente ou quase independente. Isso reduz as barreiras à entrada

de novas pessoas e, assim, amplia a gama de especialização disponível. A modularidade costuma ser difícil de alcançar, exigindo um comprometimento consciente e implacável por parte dos participantes. (Nielsen, 2011, p. 33).

A Wikipédia é um exemplo clássico de “rede de colaboração” que reúne voluntários (os wikipedistas) para abordar um problema comum (a criação e a manutenção de uma enciclopédia livre), organizada em uma rede que se baseia em uma comunidade organizada por regras e objetos comuns, autorregulada por meio de moderadores escolhidos dentro da própria comunidade. Além da Wikipédia, a própria instituição científica é um exemplo de rede colaborativa, porque sua funcionalidade depende da colaboração dos pares, que avaliam as pesquisas uns dos outros e que dão continuidade ao que os colegas fizeram.

O avanço das redes sociais e dos fóruns facilitou a criação de redes de colaboração, colocando na mão dos usuários o poder de se auto-organizarem, seja para a criação de uma enciclopédia, seja para a criação de memes. As comunidades online facilitaram a formação de grupos para atuação conjunta, reunindo pessoas por interesses comuns da maneira mais fácil possível. Como mostrou o especialista em redes colaborativas Clay Shirky (2012), as tecnologias estão sendo moldadas pelas comunidades de participação, a partir de sua necessidade de coordenação em rede:

A produção colaborativa, em que pessoas têm de se coordenar umas com as outras para conseguir fazer alguma coisa, é muito mais difícil que o simples compartilhamento, mas os resultados podem ser mais significativos. Novas ferramentas permitem a colaboração de grupos grandes, beneficiando-se de motivações não financeiras e admitindo níveis extremamente diversos de contribuição. (Shirky, 2012, p. 59).

Redes de colaboração podem ocorrer em vários níveis, envolvendo o público geral de usuários ou instituições interessadas em colaborar entre si ou comprometidas em colaborar com o seu público. Com a internet, o público geral de usuários organiza-se em comunidades de redes sociais ou fóruns, criando laços a partir de objetivos comuns que motivam práticas colaborativas. Algumas das iniciativas abordadas a seguir são um misto de iniciativas

institucionais e de usuários; outras são quase inteiramente práticas colaborativas de usuários. Frequentemente, quando instituições participam de redes de colaboração com o público geral, elas fornecem infraestrutura para apoiar essas redes colaborativas. Por exemplo, a *Open Knowledge Foundation*, a *Creative Commons*, o portal *Zooniverse*, a Fundação *Wikimedia*, a *Free Software Foundation* e o *Internet Archive* são instituições que criam infraestrutura, legais ou tecnológicas, para dar suporte a uma grande quantidade de redes de usuários-colaboradores.

Formas de promover o acesso aberto e gratuito em redes colaborativas

Acesso aberto via licenças públicas

Talvez uma das maneiras mais conhecidas de promover o acesso aberto e gratuito seja por meio das licenças públicas. As licenças públicas simbolizam muito bem as redes de colaboração, porque são infraestruturas legais que surgiram de uma das principais redes de colaboração da web, que é a comunidade do Software Livre. Uma das ferramentas jurídicas que garante o funcionamento da comunidade colaborativa do software livre é o *GNU General Public License*, uma licença pública “copyleft” que retirou algumas barreiras legais, facilitando a prática colaborativa e garantindo que os seus produtos fossem de circulação e modificação livre.

Uma licença é uma ferramenta legal que permite ao autor conceder autorização prévia e expressa para o uso, por terceiros, de determinados direitos patrimoniais de sua obra (como o direito de distribuição ou o direito de reprodução); uma licença é “licença pública” se o destinatário da autorização for o público geral. Como a amplitude da licença pode variar de situação para situação (como, por exemplo, permitir ou não o uso comercial da obra), todos os demais direitos não licenciados pelo titular continuam reservados, garantidos pela Lei de Direitos Autorais. Assim, se o titular usou uma licença pública para permitir que sua obra seja reproduzida, mas apenas para isso, o usuário não pode extrapolar o seu desejo, querendo fazer com a obra algo além disso (como, por exemplo, modificar a obra e vendê-la).

Juridicamente, as licenças públicas são classificadas como contratos atípicos, cuja celebração é autorizada pelo Código Civil brasileiro, nos termos do art. 425.

Também podem ser classificadas como contratos unilaterais, já que o licenciado não é remunerado e que os deveres assumidos por ele não podem constituir-se em sinalagma, uma vez que são apenas deveres acessórios que não maculam a unilateralidade do contrato. (Paraguá & Branco, 2009, p. 119).

A licença pública mais utilizada para promoção do acesso aberto no caso das obras artísticas, literárias e científicas é a licença *Creative Commons*, que dá suporte legal para boa parte da comunidade mundial do Acesso Aberto e da Cultura Livre. Obras sob uma licença *Creative Commons* são de acesso aberto porque a licença pode permitir a sua ampla circulação, cópia, reprodução, comunicação ao público e até mesmo sua adaptação/modificação.

Por exemplo, o movimento do acesso aberto, que se organizou de maneira mais coesa depois da Declaração de Budapeste, conhecida como BOAI (do inglês *Budapest Open Access Initiative*), incluiu em sua definição de acesso aberto a retirada das barreiras legais, e o fez, em grande medida, a partir do uso das licenças públicas como a *Creative Commons*.

Por “acesso aberto” a esta literatura, queremos dizer sua disponibilidade gratuita na Internet pública, permitindo que qualquer usuário leia, faça download, copie, distribua, imprima, pesquise ou crie links para os textos completos desses artigos, rastreá-los para indexação, passá-los como dados para o software ou usá-los para qualquer outra finalidade lícita, sem fins lucrativos, **barreiras legais** ou técnicas [...] (BOAI, 1999, s/p, tradução nossa, grifo nosso).

Desse modo, utilizando-se de tecnologias licenciadas, como o software livre *OJS (Open Journal System)*, é que a comunidade de acesso aberto do Brasil e da América Latina criou uma ampla rede colaborativa que publica artigos científicos que também são licenciados, geralmente sob a égide da licença *Creative Commons*. Nesse caso, temos uma comunidade específica criando uma rede colaborativa a partir de ferramentas legais e tecnológicas, fornecidas por instituições nacionais e internacionais que são engajadas em um mesmo ideal de promoção de acesso.

Para promover o acesso aberto, então, a comunidade precisou criar políticas editoriais, que convidavam os autores a publicarem em suas revistas

sob a condição de que as obras deveriam, obrigatoriamente, estar sob uma licença *Creative Commons*. Essas iniciativas incrementaram muito a quantidade de obras sob licenças públicas, garantindo que usuários tivessem acesso gratuito a elas. O ponto central do acesso aberto via licenças públicas é o esforço pela reformulação da cultura dos autores, convencendo-os de renunciar a alguns direitos patrimoniais que incidem automaticamente sobre as suas obras no momento da concepção. Em um mundo ideal, professores, artistas e cientistas, principalmente aqueles que trabalham com recursos públicos, publicariam suas obras sob uma licença *Creative Commons*, porque seriam convidados a participar dessa grande rede de colaboração.

Quando expresso nesses termos, o acesso aberto parece fácil, lógico e quase inevitável. No entanto, as condições sociais, técnicas e econômicas da prática de publicação da pesquisa acadêmica tornam todo o empreendimento muito mais espinhoso do que se poderia imaginar. Do lado econômico, a publicação científica é um grande negócio. (Eve e Gray, 2020, p. 03, tradução nossa).

É justamente no fato de depender inteiramente da cortesia dos autores que está o principal calcanhar de Aquiles das licenças públicas. O movimento do acesso aberto, baseado nas licenças públicas, tem uma importância inestimável para as práticas colaborativas, mas ele não é perfeito e nem irretocável. Na verdade, ele possui algumas desvantagens importantes, que nem sempre são debatidas da maneira apropriada pelos movimentos do acesso aberto.

Em primeiro lugar, como bem apontou Elkin-Koren (2005), as licenças públicas não fazem uma oposição real aos direitos autorais, elas fazem parte dos direitos autorais, dependem da força do sistema para existir. Em segundo lugar, como dependem da força do sistema autoralista para ter sua própria força legal, os movimentos baseados em licenças públicas não podem ser vistos como ferramenta de reforma legal, mas sim como uma espécie de paliativo, que não substitui a crítica reformista mais profunda. Em terceiro lugar, o usuário fica dependente dos interesses privados dos autores, que podem ou não decidir publicar sua obra sob uma licença pública, permitindo acesso livre apenas parcial às obras produzidas – o que cria um cenário sempre incompleto, onde o usuário se depara com barreiras legais e monetárias ao acesso de algumas obras importantes. Quando isso ocorre,

o usuário que depende inteiramente do acesso aberto para consumir a obra precisa encontrar alternativas.

Acesso aberto via pirataria

A crítica mais antiga aos direitos autorais é a sua violação – a “pirataria” – por meio da organização de um sistema que simplesmente ignora a existência da legislação ou que busca contorná-la. Por consequência, é o movimento colaborativo mais antigo a promover alguma forma de acesso facilitado, inicialmente um acesso mais barato e de menor qualidade e, atualmente, um acesso aberto amplo e gratuito, frequentemente sem queda de qualidade.

Do ponto de vista legal, a “pirataria” é punida pela Lei de Direitos Autorais (LDA), que estabelece multa por perdas e danos e pode determinar a retirada do material “pirateado”. A LDA define como “contrafação” a reprodução não autorizada, um termo que, como veremos em breve, possui raízes históricas bem específicas.

Do ponto de vista penal, a “pirataria” é prevista no art. 184 do Código Penal como “Violação de Direito Autoral”, que prevê prisão de até 4 anos e multa. A expressão “contrafação” é uma herança francesa, onde *contrefaçon* designa legalmente a “pirataria” enquanto infração civil e penal.

Como explica David Lefranc (2010), o termo *contrefaçon* tem origem ainda na doutrina do privilégio do editor, anterior às leis de direitos autorais, e designava especificamente a reprodução de livros para fins comerciais (o que pode ser chamado de “pirataria editorial”). Como detalha Lefranc, durante vários anos a legislação e a doutrina francesa referiam-se à *contrefaçon* como prática de reprodução de livros para fins comerciais, o que só mudou na segunda metade do século XX. Com o avanço das tecnologias de reprodução, os legisladores e doutrinadores franceses escolheram esse termo para designar qualquer forma de violação aos direitos autorais, seja ela com finalidade lucrativa ou não, seja ela ligada aos livros ou não. Essa amplificação de alcance do conceito representa hoje uma dificuldade de aplicação da lei, porque é *contrefaçon* tanto a reprodução para fins comerciais quanto o compartilhamento entre usuários na internet – portanto, é punível igualmente como crime práticas muito distintas, como a venda de um “CD pirata” e o compartilhamento de uma música entre dois amigos na internet. Essa situação também ocorre no Brasil, porque o art. 184 do Código Penal, que define

a “violação aos direitos autorais”, foi redigido como uma norma penal em branco, ou seja, uma norma muito genérica.

Durante boa parte da história, como demonstrou Adrian Johns (2009), a pirataria foi legalmente relativa, especialmente relativa ao local onde ocorria, mas o uso disseminado do termo era muito mais absoluto. O termo foi usado amplamente já nos primeiros anos da primeira lei de direitos autorais, o Estatuto da Rainha Anna de 1710. Por exemplo, no famoso caso *Donaldson v. Becket*, o termo foi utilizado para designar, de maneira imprecisa, aquilo que os titulares acreditam ser um “roubo” de sua propriedade intelectual – nesse caso específico, o que foi chamado de “pirataria” pelos titulares era simplesmente aquilo que hoje chamamos de “Domínio Público”. De maneira similar, boa parte dos direitos de usuários que existem atualmente (veremos no próximo tópico) surgiram de práticas classificadas em primeiro lugar como “piratas”.

Com a internet, alguns movimentos hackers, baseados também na ideia de software livre, viram na pirataria uma oportunidade de pôr em prática o seu ideal de ética hacker, em que a informação deveria ser, por princípio, livre. Desse modo, com todas as energias focadas em um objetivo comum, que era a criação de tecnologias de compartilhamento de arquivos, muitas comunidades “piratas” surgiram. Essas comunidades possuem uma ideia geral de direito à informação e à cultura, e até podem se engajar politicamente para promover a modificação da lei (como no caso do *Pirate Party*), mas, em geral, o seu objetivo não é esse. As comunidades piratas preferem utilizar a tecnologia para ignorar que uma legislação de direitos autorais existe, especialmente no que se refere aos direitos patrimoniais de distribuição das obras, que impedem o amplo compartilhamento. Em geral, essas são redes de colaboração muito independentes, organizadas em fóruns da internet como o Reddit¹, que desenvolvem suas próprias ferramentas e suas próprias práticas colaborativas.

Do ponto de vista acadêmico, o caso mais importante é o das *Shadow Libraries*, que são bibliotecas piratas organizadas colaborativamente por pessoas engajadas do mundo inteiro (Karaganis, 2018). São exemplos de Shadow Library o Sci-Hub e a LibGen, que fornecem acesso pirata a milhares de artigos científicos e livros acadêmicos. Também são exemplos de *Shadow Library*, embora em menor escala, as pastas *ad hoc* criadas por professores universitários para o acesso de seus alunos (Mizukami e Reia,

2018). A pirataria enquanto uma maneira de “acesso aberto” é uma designação ainda disputada; autores como Peter Suber (2013) já excluíram a “pirataria” como um tipo de acesso aberto, porque é uma maneira de acesso não oficial. Porém, atualmente, o debate avançou em decorrência desses sites de *Shadow Library* como o Sci-Hub e a LibGen, e já se fala de um tipo específico de acesso aberto, chamado de *Black Open Access* (Björk, 2017).

Embora a pirataria forneça acesso amplo para uma gigantesca quantidade de documentos, obviamente estamos falando de uma violação aos direitos autorais. Ainda que falemos especificamente do compartilhamento sem fins lucrativos, pelo menos se considerarmos o atual estágio da legislação e da jurisprudência nacional e internacional, ainda a prática é considerada ilegal, porque é feita sem nenhum tipo de controle. As comunidades piratas não buscam justificar a sua ação na legislação por meio de brechas legais e argumentos jurídicos, o que as coloca necessariamente em um lugar não-oficial, uma “zona autônoma temporária” (para usar uma expressão de Hakim Bey, (2001) baseada inteiramente em desobediência civil. Talvez por isso, instituições como bibliotecas ou universidades não participem ativamente das comunidades de pirataria, porque simplesmente não poderiam fazê-lo por uma questão de responsabilidade civil. Não obstante, sabemos bem que as universidades são consumidoras ativas de *Shadow Library*, algo que o estudo de Bohannon (2016) não deixa dúvidas. Assim, ainda que prática ilegal, somos da ideia de que a pirataria deve integrar qualquer debate sério sobre acesso aberto, ainda mais aquele que se pretenda a partir da noção de “redes colaborativas”.

Acesso aberto via limitações aos direitos autorais

As limitações aos direitos autorais fornecem a pedra de toque que diferencia as práticas piratas, consideradas ilegais, daquelas práticas consideradas legais e legítimas. Mas, também aqui, o debate complica-se por um número grande de visões de mundo, que vão desde a ideia, um tanto esdrúxula, de que as limitações aos direitos autorais são “violações lícitas” (ideia de que qualquer uso da obra que não passe pelo titular é uma violação, mesmo que lícita) até a ideia de que as limitações aos direitos autorais são direitos dos usuários. A defesa da ampliação das limitações aos direitos autorais é também o principal campo de batalha do debate reformista, porque é por aqui que se flexibilizará o direito do autor, criando condições

mais amplas de *uso livre*. No mundo inteiro, os movimentos que pretendem promover o acesso aberto via flexibilização da legislação procuram divulgar a importância das limitações para o público geral e se engajam no debate legislativo sobre a questão.

No Brasil, a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB) é uma das que realiza esse trabalho. Por exemplo, recentemente, a entidade esteve envolvida na discussão sobre a implementação do Tratado de Marraqueche, que é o primeiro tratado internacional de direitos humanos em matéria de direitos autorais. O tratado cria limitações aos direitos autorais para pessoas cegas ou com outras deficiências visuais e inclui as instituições bibliotecárias como um exemplo de entidade autorizada a atuar como intermediária. Durante o debate, a FEBAB participou de um GT na Secretaria de Direitos Autorais e Propriedade Intelectual (SDAPI) sobre a redação do Decreto de Implementação do Tratado no Brasil, além de promover webinários e publicar documentos, juridicamente embasados, para divulgar a questão entre profissionais da informação². Esse tipo de atuação favorece o acesso aberto via limitações aos direitos autorais, porque leva os profissionais da informação ao cerne do debate sobre políticas públicas, além de divulgar as novas tendências interpretativas e doutrinárias a respeito da disciplina das limitações.

Em nosso sistema legal, as limitações aos direitos autorais ocorrem de duas maneiras. Em primeiro lugar, são previstas na própria LDA, nos artigos 46, 47 e 48. Essas são as “limitações intrínsecas”, porque fazem parte da própria lei. Infelizmente, o rol de impedimentos de nossa legislação é um tanto avarento com os usuários, especialmente no caso das bibliotecas e demais instituições culturais, que não são sequer mencionadas. Por isso, dependemos de outras formas de barreiras aos direitos autorais. Em segundo lugar, destacamos as limitações vindas de fora da LDA, por conta de direitos garantidos em outras leis ou na Constituição Federal; essas são as “limitações extrínsecas”, porque vêm de fora da lei de direito de autor.

Uma parte significativa do debate sobre as limitações aos direitos autorais é a forma como devemos interpretá-las e aplicá-las aos casos concretos. Incluir os tipos de interpretação da lei (interpretação teleológica, interpretação extensiva, interpretação sistemática etc.), buscando na doutrina disponível aquelas mais favoráveis aos usuários, é uma maneira cada vez mais importante de promover o acesso aberto. Por exemplo, como o nosso rol

de limitações não prevê nenhuma barreira em benefício das bibliotecas, esse setor precisa recorrer às interpretações sistemáticas da legislação, considerando os direitos culturais e informacionais da Constituição Federal, ou seja, as limitações extrínsecas. Por isso, ainda que ausente da legislação no rol das limitações, práticas como o empréstimo bibliotecário (exaustão de direitos autorais) e de digitalização para fins de reprodução (limitação do direito de reprodução) são consideradas pelos doutrinadores brasileiros como perfeitamente legais, já que sustentadas pelos direitos culturais e informacionais da Constituição Federal.

Empréstimo Digital Controlado: um exemplo de promoção do acesso aberto via interpretação sistemática das limitações aos direitos autorais

O Empréstimo Digital Controlado é um exemplo de uso de interpretação sistemática da legislação, aplicando as limitações aos Direitos Autorais para promover o acesso aberto. O conceito foi desenvolvido nos EUA e está sendo aplicado por uma rede de bibliotecas americanas (Wu, 2019; Hansen & Courtney, 2018); o que demonstra bem como uma doutrina legal pode servir de suporte para uma rede de colaboração buscar caminhos alternativos na promoção do acesso aberto. O Empréstimo Digital Controlado é um tipo de empréstimo bibliotecário em que se digitaliza o acervo físico para conceder acesso digitalizado e controlado a ele. Em vez de a biblioteca emprestar os livros físicos, ela passa a emprestar suas versões digitalizadas. No entanto, para que o conceito se aplique, esse empréstimo digital precisa reproduzir a maior parte das limitações que o empréstimo do exemplar teria. Assim, se a biblioteca tiver apenas um exemplar de um livro, poderá emprestar digitalmente aquele livro para apenas uma pessoa por vez. Também terá que atuar para dificultar a reprodução da obra, criando um canal oficial para a sua disponibilização, não permitindo que a obra seja reproduzida ou impressa pelo usuário. Um dos exemplos mais famosos a aplicar esse conceito nos EUA é a *Open Library do Internet Archive*.

Essa rede colaborativa de bibliotecas só conseguiu se organizar graças a essa “ferramenta doutrinária”, que se baseia na interpretação de dois pontos da legislação americana. (1) O primeiro ponto importante é a noção de exaustão de direitos autorais, que é a base legal para os empréstimos tradicionais

em boa parte do mundo. A doutrina da exaustão diz que, após a primeira venda de um exemplar, os direitos de distribuição daquele exemplar deixam de existir, o que permite que o usuário “distribua” aquele exemplar específico, ou seja, permite que o usuário empreste ou venda o exemplar da obra que lhe pertence. (2) O segundo conceito legal é o de *Fair Use*, que é o conceito de limitação aos direitos autorais nos EUA. Com base nesse conceito, as bibliotecas alegam que podem fazer a reprodução integral da obra, para realizar o empréstimo com base na exaustão dos direitos de distribuição, contanto que esse empréstimo seja controlado (para que ele siga os requisitos exigidos pelo *Fair Use* americano).

Nenhum desses dois dispositivos legais existem no Brasil, então como poderíamos aplicar o Empréstimo Digital Controlado por aqui? No Brasil, como vimos, não existe no rol das limitações aos direitos autorais qualquer menção ao trabalho das bibliotecas, nem mesmo ao direito de realizar empréstimo ou cópias para fins de preservação. Não obstante, muitos juristas defendem que essas duas ações (o empréstimo e a digitalização para fins de preservação) são permitidas por conta dos direitos culturais e informacionais previstos na Constituição Federal. Como demonstramos recentemente (Couto & Ferreira, 2020), se os direitos culturais e informacionais permitem o empréstimo tradicional dos exemplares e a digitalização para fins de preservação, então também deverão permitir o Empréstimo Digital Controlado. Assim, pela interpretação sistemática da Constituição Federal e pela interpretação extensiva das limitações, é possível organizar uma rede colaborativa parecida com a que ocorre nos EUA, com a finalidade de promover o acesso aberto mediante Empréstimo Digital Controlado.

Considerações finais

Quando falamos de formação de redes colaborativas para promoção do acesso aberto, imediatamente surgem as imagens das licenças livres, que, classicamente, foram o caminho escolhido por muitos movimentos para promover a abertura. Embora as licenças livres tenham uma importância excepcional para a promoção do acesso aberto, elas não são perfeitas e nem são o único caminho possível. Neste trabalho, apresentamos, além das licenças públicas, outros dois caminhos para a promoção do acesso aberto, a saber, a prática de pirataria, e a utilização de interpretações flexibilistas das limitações aos direitos autorais.

A vantagem dos movimentos baseados nas licenças públicas e na pirataria é a criação de uma cultura calcada em práticas situadas no “aqui e agora”, promovendo de maneira concreta a abertura. A desvantagem desses dois caminhos é que eles não se engajam no debate reformista com muita intensidade, o que pode tornar essa abertura apenas parcial. Por fim, a abordagem baseada nas limitações aos direitos autorais tem a vantagem de, com uma doutrina mais moderna, adaptar-se aos novos tempos, enxergando os usuários como sujeitos de direitos dentro do ecossistema de direitos autorais. Além disso, possui a vantagem de promover mais ativamente o debate reformista, propondo um entendimento mais profundo das legislações de direitos autorais. No entanto, a grande dificuldade dessa abordagem é que ela se baseia em interpretações doutrinárias para a sua aplicação, o que gera um ambiente de instabilidade belicosa, de disputa, em que seus proponentes poderão ser solicitados a responder judicialmente caso algum titular se sinta ofendido.

Há também uma dificuldade prática e um limite para a modificação das legislações domésticas em matéria de Direito Autoral, o que deve ser levado em conta por uma abordagem que seja mais reformista. A dificuldade ocorre por conta da Regra dos Três Passos da Convenção de Berna, que serve como um guia para legisladores escreverem normas em matéria de limitações. Segundo a regra, as legislações locais deverão seguir certos *mínimos convencionais* no momento de decidir quais serão os casos de usos livres, que são: (1) apenas em alguns casos especiais; (2) apenas quando a reprodução não afetar injustificadamente os legítimos interesses do autor; (3) apenas quando a reprodução não atrapalhar a exploração comercial normal da obra. Ou seja, embora exista uma tendência internacional de observar as limitações como direitos e não como exceções, o texto da Convenção de Berna, que guia as legislações locais, ainda trata as limitações como meras exceções. José de Oliveira Ascensão (2008) chama esse fenômeno de “limite geral dos limites”, já que a norma de Berna serve, na prática, para controlar a amplitude dos limites.

Referências

- Ascensão, J. O. (2008). As “exceções e limites” ao direito de autor e direitos conexos no ambiente digital. *Revista da ESMape* - Recife - v. 13, n. 28, p. 315-351.
- Baldwin, P. (2014). *The copyright wars: three centuries of Trans-Atlantic Battle*. Princeton: Princeton University Press.

- Bey, H. (2001). *Zona autônoma temporária*. São Paulo: Conrad.
- Björk, B.C. (2017). Green, gold and black open access. *Learned Publishing*, v. 30, n. 2, p. 173-175. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/leap.1096>.
- Bohannon, J. (2016). Who's downloading pirated papers? Everyone. *Science*, v. 352, n. 6285, p. 508-512. doi: <http://dx.doi.org/10.1126/Science.352.6285.508>.
- Budapest Open Access Initiative. BOAI. (2002). *Budapest: BOAI, 2002*. Available from <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml>.
- Courtney, K., & Hansen, D. (2018). *A white paper on controlled digital lending of library books*. Recuperado de <https://dash.harvard.edu/handle/1/42664235>.
- Couto, W. E., & Ferreira, S. M. S. P. (2020). Empréstimo digital controlado e direitos autorais no Brasil: algumas reflexões iniciais. *Liinc Em Revista*, 16(2), e5378. doi: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5378>.
- Elkin-Koren, N. (2005). What contracts can't do: the limits of private ordering in facilitating a creative commons. *Fordham Law Review*, vol. 74, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=760906>.
- Eve, M. P., & Gray, J. (2020). Introduction. In M. P. Eve, J. Gray. *Reassembling scholarly communications: histories, infrastructures, and global politics of open acces*. Cambridge: The MIT Press.
- Johns, A. (2009). *Piracy: the intellectual property wars from Gutenberg to Gates*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Karaganis, J. (2018). *Shadow Libraries: access to knowledge in global higher education*. Cambridge: The MIT Press.
- Lefranc, D. (2010). The metamorphosis of contrefaçon in French copyright law. In L. Bently, J. Davis, & J. Ginsburg. *Copyright and piracy: an interdisciplinary critique*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Mizukami, P., & Reia, J. (2018). Brazil: the copy shop and the cloud. In J. Karaganis, (Org.). *Shadow Libraries: access to knowledge in global higher education*. Cambridge: The MIT Press.
- Nielsen, M. (2014). *Reinventing discovery: the new era of networked science*. Princeton: Princeton University Press.
- Paranaguá, P., & Branco, S. (2009). *Direitos autorais*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Patry, W. (2009). *Moral panics and the copyright wars*. Oxford: Oxford University Press.
- Shirky, C. (2012). *Lá vem todo mundo: o poder de organizar sem organizações*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Suber, P. (2012). *Open access*. Cambridge: MIT Press.
- Wu, M. M. (2019a). Revisiting controlled digital lending post-ReDigi. *First Monday*, 24, (5). Recuperado de <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/9644>.

Notas de fim

- 1, página 262: Ver, por exemplo, os fóruns do Reddit “r/Piracy”, repleto de ferramentas e dicas para compartilhar arquivos; e o fórum “r/Scholar”, específico para o compartilhamento de documentos acadêmicos. Conferir, também, como atuam os “bibliotecários piratas” da LibGen, na comunidade “r/libgen” do Reddit. O Reddit é apenas um dos muitos locais da web onde esse tipo de prática colaborativa acontece.
- 2, página 264: Mais informações: <https://febab.org/2020/05/02/a-regulamentacao-do-tratado-de-marraqueche-esta-em-consulta-publica/>.

Saúde mental dos estudantes de medicina em tempos da pandemia COVID-19: estratégias de cuidado

Simone da Nóbrega Tomaz Moreira

Alice Mendes Duarte

Carolina Mendes Pereira

Natany de Souza Batista Medeiros

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p270-281

Introdução

O estudante de Medicina, após aprovação no concorrido concurso do ENEM, ingressa no curso feliz e realizado, acreditando que não mais haverá preocupações e angústias e o propósito de se tornar um bom profissional será finalmente realizado (Moreira & Dutra, 2013). No entanto, a formação médica apresenta vários eventos estressores, entre os quais, carga horária intensa e extensa, competitividade entre os estudantes, dificuldades em conciliar a vida pessoal e a acadêmica, privação do sono, realização de exames físicos em pacientes, medo de adquirir doenças e de cometer erros, além de aproximar os estudantes de situações de dor, sofrimento e morte, e, na maioria dos casos, não oferece ações institucionais que possam levá-los a refletir sobre os sentimentos advindos dessa realidade. Acrescido a isso, para alguns estudantes, entrar na universidade significa sair de casa, morar em outra cidade ou até mesmo em outro estado, precisando enfrentar a separação familiar e maiores demandas de responsabilidades, independência e autonomia, o que

pode deixá-los mais propensos à manifestação de sintomas psicológicos (Moraes, Vasconcellos & Heath, 2015).

Esses fatores podem acentuar a vulnerabilidade dos estudantes de medicina, corroborando com estudos que demonstram o fato desses estudantes possuírem relações sociais e bem-estar psicológico mais fragilizados quando comparados a jovens da mesma idade na população em geral (Queiroz & Pagnin, 2015; Lins, Carvalho, Menezes, Porto-Silva & Damasceno, 2015).

Saúde Mental de estudantes de Medicina

Estudantes de medicina estão mais vulneráveis à manifestação de sofrimento psíquico e/ou transtornos mentais, sendo os mais prevalentes a depressão e os transtornos de ansiedade (Abrão, Coelho & Passos, 2008). Em relação aos sintomas depressivos, pesquisadores avaliaram 279 estudantes do curso de medicina da UFRN e constataram que 78 (28%) possuíam sintomatologia depressiva, dos quais 40 (51,3%) com sinais de depressão leve, 28 (35,9%) com sinais de depressão moderada e dez (12,8%) com sinais de depressão severa. No que se refere à sintomatologia ansiosa, 185 (66,3%) estudantes apresentaram sinais de ansiedade em seu grau mínimo; e 94 (33,7%), sinais de ansiedade leve, moderada ou severa. Desses últimos, 61 (21,9%) apresentaram sinais de ansiedade leve; 30 (10,8%) moderada; e três (1%), severa (Costa et al., 2020).

Em paralelo a essa compreensão local, Pacheco et al. (2017) trazem as prevalências combinadas de depressão, ansiedade, transtornos mentais comuns e uso problemático de álcool entre 18.015 estudantes de medicina no Brasil, as quais variaram de 30,6% a 32,9%. Aproximadamente metade dos alunos estudados apresentava sono de baixa qualidade e 46,1% apresentaram sonolência diurna excessiva, e a síndrome de Burnout afetou aproximadamente 13% dos alunos (Pacheco et al., 2017). Vale ressaltar que essa síndrome está relacionada a um estado de exaustão física e mental relacionada ao trabalho ou atividades de cuidado, e não só é prevalente no processo de educação médica, mas pode se prolongar durante toda a carreira de tais futuros profissionais na ausência de intervenções (Ishak et al., 2013).

Essa perpetuação de problemas relacionados à saúde mental ainda se estende não só à síndrome de Burnout; a combinação de tais dados estatísticos demonstra como os futuros médicos passam a ter altas chances de sofrer também de depressão, ansiedade, distúrbios relacionados ao álcool, sono e

alimentação em suas carreiras. Isso revela a existência de uma realidade preocupante das universidades, apresentando alto risco de sofrimento psíquico de estudantes de medicina do país (Pacheco et al., 2017).

Saúde mental dos estudantes de Medicina na pandemia da Covid-19

A Organização Mundial da Saúde declarou, em março de 2020, o estado de pandemia do novo Coronavírus Sars Cov-2, exigindo da população, mudanças repentinas na rotina, em função do necessário distanciamento social para controlar a transmissão do vírus. Para estudantes de medicina, o impacto da interrupção acadêmica presencial e o ensino à distância potencializaram ainda mais os eventos estressores, levando a maiores níveis de sofrimento psíquico, uma vez que a motivação em relação aos estudos e as experiências acadêmicas foi reduzida (Grubic, Badovinac & Johri, 2020).

Esse contexto ficou ainda mais difícil para estudantes de medicina que já apresentavam níveis de estresse elevados, deixando-os ainda mais sensíveis à angústia e perturbação da rotina causada pela pandemia da COVID-19 (Quek et al., 2019). Os principais eventos estressores identificados nos estudantes, neste período pandêmico, incluem: mudanças de rotina, atrasos acadêmicos, replanejamento da grade curricular do curso, incertezas diante das aulas presenciais e/ou práticas, assistir aulas no formato remoto, muitos, inclusive, com uma internet insatisfatória, sobrecarga de atividades acadêmicas *online*, inseguranças quanto ao seu aprendizado no formato remoto, falta de contato físico com professores e colegas (Lasheras et al., 2020). Além disso, para alguns, a instabilidade financeira com diminuição da renda familiar, luto pelas perdas de familiares e amigos, aumento de conflitos familiares, em função do isolamento social vêm comprometendo o seu desempenho acadêmico (Sartorão-Filho et al., 2020).

Acredita-se, portanto, que os estudantes de medicina correm alto risco de sofrer de depressão, ansiedade, distúrbios relacionados ao álcool, sono e alimentação (Zis, Artemiadis, Bargiotas, Nteveros, & Hadjigeorgiou, 2021). Diante disso, escolas médicas têm desenvolvido estratégias de suporte aos estudantes, de modo a promover espaços de reflexão e acolhimento aos sentimentos e às vivências desses estudantes, como também estratégias de intervenção.

Métodos

Estratégias de cuidado institucional

Diante do contexto de formação profissional, faz-se necessário o resgate da subjetividade desses estudantes, de modo que suas experiências sejam reconhecidas e valorizadas pela instituição, reforçando a importância do desenvolvimento de estratégias institucionais de cuidado. Essas estratégias podem se configurar como preventivas ou interventivas, estas necessárias quando o estudante apresenta sofrimento psíquico, podendo, inclusive, comprometer seu desempenho acadêmico.

No curso de Medicina da UFRN, no período da pandemia, essas estratégias foram adaptadas ao contexto e ao formato remoto, conforme descreveremos a seguir. Em relação à estratégia de cuidado preventivo, destaca-se o programa de tutoria-mentoring, que valoriza as relações interpessoais e permite a construção de um ambiente favorável ao diálogo e a partilha de experiências dos estudantes. Para o cuidado interventivo, destaca-se o SAPEM (Serviço de Apoio Psicossocial ao Estudante de Medicina), que se propõe a acolher o aluno no momento da sua angústia, encaminhando-o, quando necessário, para a modalidade de assistência adequada à sua necessidade: psicoterapia ou consulta psiquiátrica.

Resultados e Discussões

Programa de tutoria-mentoring do curso de medicina da UFRN

Os programas de tutoria-mentoring nos cursos de graduação configuram-se como uma modalidade de relação de ajuda em que uma pessoa experiente e empática, o mentor, apoia um jovem iniciante, o mentorado, em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa maneira, acredita-se que os professores-mentores podem auxiliar os alunos-mentorados na construção da sua identidade profissional, minimizando angústias e promovendo um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral desses alunos (Moreira, Albuquerque, Pinto Junior & Gomes, 2020).

Com o propósito de implantar o programa de tutoria-mentoring no curso de Medicina da UFRN, no final de 2014, foi realizada uma oficina com os professores do curso, a fim de delinear um programa que correspondesse às necessidades dos alunos e pudesse apoiá-los durante todo o seu processo formativo.

Em 2015, este programa foi implantado na UFRN, sendo as atividades realizadas de forma voluntária pelos professores; e, para os alunos, as horas destinadas ao programa eram aproveitadas como atividade complementar ao curso. A partir do primeiro semestre de 2016, o programa passou a funcionar como disciplina optativa, computando formalmente a carga horária tanto para discentes quanto para docentes. Em 2018, o programa ofereceu 25 vagas para alunos monitores, os quais foram denominados mentores juniores, cujo papel era colaborar no planejamento e desenvolvimento das atividades do programa.

Em relação ao modelo adotado pelo curso de Medicina da UFRN, o programa de tutoria-mentoring foi constituído na modalidade de grupo heterogêneo (com estudantes de diferentes períodos), com encontros mensais, sempre nas últimas sextas-feiras do mês, no final da tarde, durante duas horas. Cada grupo é formado por: 1 (um) professor-mentor, alunos (mentorados) matriculados na disciplina mentoring (média de 20 alunos por grupo) e ainda 1 (um) monitor, chamado de mentor júnior. Esses grupos discutem temáticas referentes à formação e à carreira médica, as quais são escolhidas por cada grupo, a partir dos interesses e necessidades de seus componentes e aptidões do mentor, que, por sua vez, tem o papel de facilitar as discussões, levantando questionamentos e reflexões. Além disso, no final de cada semestre, todos os grupos se reúnem em atividades integrativas, visando promover um ambiente mais acolhedor no contexto da formação médica, de maneira mais descontraída e lúdica.

Em março de 2020, com a suspensão das atividades acadêmicas, os grupos de mentoria buscaram desenvolver atividades que pudessem fortalecer o vínculo entre mentores, mentorados e até mesmo com os demais estudantes e professores do curso, que não estavam vinculados ao programa. Percebia-se um contexto de apreensão e ansiedade diante das incertezas que permeavam o momento da pandemia da COVID-19. Estudantes advindos de outros estados vivenciavam a distância dos familiares em um momento de tantos desafios. Assim, o programa de mentoria buscou construir um espaço de

aproximação afetiva, apesar do distanciamento social, tão necessário para o enfrentamento dessa pandemia.

Nessa ocasião, os monitores decidiram desenvolver estratégias que pudessem aproximá-los dos colegas, por intermédio das redes sociais, principalmente pelo Instagram e WhatsApp. Assim, foram lançados desafios semanais, sendo necessária, por parte do aluno que desejasse participar, a postagem de uma foto no stories do seu perfil do Instagram com a marcação “#desafiomentoring” e marcando “#tutoriamentoringufrn”. Com um total de 06 desafios, as temáticas abordadas foram: “Quem é você além da medicina?”; “Como você tem se divertido nessa quarentena?”; “Em movimento na quarentena?”; “Como está sua rotina na quarentena?”; “Como se manter informado na quarentena?”; “Quarentena?! que tal um bom livro?”.

Os Desafios Semanais desenvolvidos pelos monitores tinham como objetivo estimular os alunos a realizarem atividades lúdicas, buscando estimulá-los a utilizar o tempo livre na quarentena para algo além do curso de medicina. O primeiro desafio foi lançado no dia 22 de maio de 2020 e o último no dia 02 de julho do mesmo ano.

No dia 15 de junho de 2020, a UFRN retornou às atividades acadêmicas, por meio do semestre suplementar com duração de 7 semanas, no formato remoto, sendo voluntário para docentes e discentes. Nesse período, o programa de mentoria aderiu a essa proposta, realizando encontros semanais dos grupos, como também incorporou uma nova proposta, a “sala de conversa”, para o cumprimento da carga horária necessária.

Durante o período remoto, foram realizados 06 encontros da mentoria, desenvolvidos por meio das plataformas de videoconferência (*Google Meet*, *Zoom*, *Web Conference*), sendo cada grupo de mentoria responsável por selecionar as temáticas discutidas, bem como a metodologia e ferramentas digitais. Dentre os 25 grupos de mentoria, muitos temas foram abordados, geralmente por sugestão dos acadêmicos e monitores envolvidos, os quais abordaram diferentes temáticas, tais como: saúde mental, educação financeira, provas de residência, carreira militar, trabalho voluntário, assédio na residência, racismo e carreira médica. Essas atividades aproximaram os alunos, construindo um ambiente acolhedor, onde angústias e preocupações foram divididas, minimizando, portanto, sentimentos de ansiedade, advindos das incertezas do período pandêmico.

Com relação à sala de conversa, definia-se uma temática de interesse dos alunos, que não precisava estar diretamente relacionada com a formação médica. Após isso, escolhia-se um especialista para abordar a temática escolhida junto com todos os grupos de mentoria, por meio das plataformas digitais. Essa atividade era realizada de forma intercalada com as reuniões dos grupos de mentoria. Foram realizadas 04 reuniões nesse formato, sendo discutidos temas como: “Boas práticas em telemedicina”, “Publicidade Médica: o que é certo e errado”, “Racismo Científico e Relações Étnico-Raciais, “Idade Mídia: como a pandemia nos levou para 2020”.

Desse modo, acredita-se que essas atividades fortaleceram os estudantes, individual e coletivamente, contribuindo no desenvolvimento de estratégias positivas no enfrentamento da pandemia. No entanto, quando os alunos apresentavam sofrimento psíquico de modo que comprometesse seu bem-estar e/ou desempenho acadêmico, eles eram encaminhados para o SAPEM.

Serviço de Apoio Psicossocial ao Estudante de Medicina (SAPEM- UFRN)

Nos últimos anos, serviços de apoio para a promoção e prevenção em saúde mental vêm sendo desenvolvidos e fortalecidos em instituições de ensino superior no Brasil (Bargadi & Hutz, 2005). Esses serviços visam promover escuta ao sofrimento dos estudantes, buscando detectar e prevenir o agravamento do sofrimento psíquico, de transtornos psiquiátricos e da evasão universitária (Tamashiro, Amaral, Martins, Celeri & Bastos, 2019). A criação do Serviço de Apoio Psicossocial ao Estudante de Medicina (SAPEM) da UFRN foi aprovada pelo Departamento de Medicina Clínica em dezembro de 2016 e iniciou suas atividades em junho de 2017, com atuação voluntária de um psicólogo e psiquiatra do Hospital Universitário Onofre Lopes, coordenado por professora psicóloga do departamento. Em fevereiro de 2018, o SAPEM recebe uma psicóloga técnica exclusiva para o serviço, possibilitando a oferta contínua, desde então, de plantão psicológico e psicoterapia breve.

Já no início das atividades, verificou-se a expressiva busca dos alunos pelo serviço, sendo 62 atendidos apenas no primeiro semestre de 2018. Desde então, 184 alunos foram acolhidos pelo SAPEM, e destes, 37 durante o período de pandemia. As principais queixas relatadas pelos estudantes como motivo da busca ao serviço são sintomas ansiosos e/ou depressivos, queda

na produtividade, dificuldade para estudar e acompanhar as disciplinas, estresse, falta de concentração, procrastinação e desmotivação diante do curso. Também aparecem queixas relacionadas à baixa autoestima, dificuldades na formação de vínculos no curso e conflitos interpessoais. As principais intervenções realizadas são escuta, aconselhamento, psicoterapia breve e encaminhamento para psicoterapia e consulta psiquiátrica.

Quando as atividades presenciais foram suspensas, foi ofertada a continuidade do processo psicoterapêutico no formato online aos alunos que já se encontravam em psicoterapia. Além disso, a marcação de acolhimento por meio do e-mail do SAPEM foi divulgada para a comunidade acadêmica, e os atendimentos ocorrem no formato online, em horário combinado via e-mail com o estudante. Queixas gerais da vivência na pandemia permeiam os relatos dos estudantes como, por exemplo, ansiedade e medo de familiares ou a si próprio contrair a COVID-19, efeitos do distanciamento social, dificuldades na construção de atividades prazerosas, conflitos na convivência familiar, prejuízos financeiros e preocupações com o futuro. Queixas próprias da vivência do estudante de medicina foram relatadas.

Em casos de adoecimento por COVID de familiares e pessoas próximas, especialmente os estudantes que são os primeiros da área da saúde em suas famílias passaram por muitas cobranças. Parentes solicitam orientações, questionam a condução do caso e pedem articulação com professores, médicos e hospital. Em várias casas, o acadêmico de medicina, que muitas vezes era filho, neto ou sobrinho, foi o responsável por receber as ligações do hospital e “traduzir” as informações para toda a família. Dúvidas sobre a gravidade da doença, significado dos exames e procedimentos clínicos chegam como um bombardeio. Em casos de familiares hospitalizados, dúvidas acerca da gravidade e do que ocorreria em seguida; se havia possibilidade de esperança ou não. Familiares tentavam ler em seus rostos qualquer resposta para além do “é incerto, temos que esperar”. Respostas que nem eles, nem os profissionais que conduziam o caso, conseguiam dar.

Outras queixas variaram em função do momento da pandemia e do formato das atividades acadêmicas. Na primeira fase, com a suspensão total das atividades, o padrão de sofrimento recorrente no contexto médico de comparação entre colegas e pressão por produtividade apareceram nos relatos: preocupação acerca do que “deveriam” estar estudando nesse período de pausa de atividades; receio de não estudar o mesmo que os colegas estão estudando;

ansiedade quanto a incerteza do retorno às atividades e do prejuízo decorrente da pausa na aprendizagem e consolidação do conteúdo visto anteriormente; e sensação recorrente de culpa por não conseguir ter vontade de estudar durante os primeiros meses de pandemia. Nesse primeiro momento, verificou-se uma dificuldade de aceitação e abertura dos estudantes para as emoções oriundas do momento vivido, diante das notícias, restrições e dos conflitos com o modo de produzir acadêmico (Saddik et al., 2020).

Após o início do semestre suplementar e as atividades acadêmicas no formato online, queixas sobre as dificuldades em estabelecer rotina de estudos em casa; a adaptação ao novo formato de aulas; a preocupação com prejuízos pedagógicos; e a incerteza quanto ao atraso para a conclusão do curso marcaram os discursos de sofrimento. O papel da aprendizagem interpares e da orientação docente diante de casos no mesmo ambiente físico são aspectos da formação médica que são muito difíceis de substituir nas aulas remotas. Com a definição do calendário acadêmico e aprovação do retorno das atividades práticas, condicionada à garantia das condições de biossegurança, foi possível que os estudantes voltassem às atividades práticas que não poderiam ser realizadas no formato remoto. Esse retorno despertou queixas específicas: aumento de ansiedade de contaminação; prejuízos na aprendizagem devido a separação dos componentes teórico e prático; e a elevada quantidade de conteúdo e atividades em curto período. Os relatos de sofrimento dos estudantes de medicina sinalizam especificidades desse grupo. A suspensão das atividades foi uma pausa na formação de um grupo de futuros protagonistas no combate à pandemia, ao mesmo tempo que sinalizou a necessidade de atualização pedagógica para a transição da formação em um contexto reconhecidamente desafiador, afinal, o treinamento diante de situações de emergência não é regra na maioria dos cursos de medicina (O’Byrne, Gavin & McNicholas, 2020).

Após o retorno das atividades, os estudantes de saúde possuem maior risco de infecção devido à exposição ao vírus durante o treinamento clínico, refletindo no aumento da ansiedade (Saddik, et al., 2020). O manejo da expectativa de produtividade, o incentivo a atividades que promovam prazer e relaxamento, a conscientização de limitações (pessoais e pedagógicas) do período de crise, ter clareza das possibilidades de escolha e a necessidade de acolher sensações difíceis são encaminhamentos frequentes dos espaços de escuta ofertados. Além disso, os estudantes são incentivados a reconhecer o que vem conseguindo fazer nesse período, comemorar progressos percebidos e

explorar habilidades individuais. Vantagens também são percebidas e apontadas no formato de ensino online, como a maior flexibilidade, a possibilidade de gravar e rever as aulas e economia de tempo gasto com transporte. Sugestões práticas sobre a importância de uma rotina semanal, aumento de pausas e descanso entre as atividades e gestão de conflitos nos espaços familiares também são realizadas. É importante ressaltar que cada indivíduo possui necessidades específicas e que sugestões variam em função da queixa e do contexto de cada aluno, visando o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento.

Por fim, compreendemos que os serviços de apoio ao estudante em instituições de ensino têm papel na melhoria e atualização nas práticas pedagógicas. Ressaltamos a necessidade dos professores e médicos preceptores de serem sensíveis às vulnerabilidades dos estudantes e da exposição destes às práticas formativas durante o período de pandemia. A formação em cenários de esgotamento e de crise nos sistemas de saúde pode causar ainda mais tensão ao processo de treinamento médico (O'Byrne, Gavin & McNicholas, 2020).

Conclusões

Os estudantes de Medicina estão mais vulneráveis à manifestação de sintomas psicológicos, em função da própria natureza da formação médica. Além disso, o contexto da pandemia trouxe incertezas em relação ao processo formativo, como também alguns desafios inerentes ao próprio contexto, podendo comprometer ainda mais o bem-estar e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Diante disso, comprometido com o desenvolvimento integral dos seus alunos, o curso de medicina da UFRN, desenvolve estratégias institucionais de cuidado, de modo a apoiar o aluno no seu processo formativo. Essas estratégias estão voltadas para a promoção de saúde mental, através do programa de tutoria-mentoring, como também para a intervenção em situações de sofrimento psíquico, quando o aluno é encaminhado para o Serviço de Apoio Psicossocial do Estudante de Medicina (SAPEM).

Diante do cenário pandêmico que estamos vivendo, essas estratégias foram adaptadas às necessidades dos alunos, fazendo-se uso das plataformas de

videoconferência, de modo que os estudantes pudessem se sentir reconhecidos e apoiados no seu processo de formação profissional.

Referências

- Abrão, C. B., Coelho, E. P., & Passos, L. B. S. (2008). Prevalência de sintomas depressivos entre estudantes de medicina da Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(3), 315-323. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022008000300006>.
- Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2005). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14(2), 279-301.
- Costa, D. S., Medeiros, N. S. B., Cordeiro, R. A., Frutuoso, E. S., Lopes, J. M., & Moreira, S. N. T. (2020). Sintomas de depressão, ansiedade e estresse em estudantes de medicina e estratégias institucionais de enfrentamento. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(1), e040. Epub March 30, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.1-20190069>.
- Enns, M. W., Cox, B. J., Sareen, J., & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: a longitudinal investigation. *Medical education*, 35(11), 1034–1042. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.01044.x>.
- Grubic, N., Badovinac, S., & Johri, A. M. (2020). Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: a call for further research and immediate solutions. *The International journal of social psychiatry*, 66(5), 517–518. doi: <https://doi.org/10.1177/0020764020925108>.
- Ishak, W., Nikravesh, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D., & Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: a systematic review. *The clinical teacher*, 10(4), 242–245. doi: <https://doi.org/10.1111/tct.12014>.
- Khan, S., Siddique, R., Li, H., Ali, A., Shereen, M. A., Bashir, N., & Xue, M. (2020). Impact of coronavirus outbreak on psychological health. *Journal of global health*, 10(1), 010331. doi: <https://doi.org/10.7189/jogh.10.010331>.
- Lasheras, I., Gracia-García, P., Lipnicki, D. M., Bueno-Notivol, J., López-Antón, R., de la Cámara, C., Lobo, A., & Santabárbara, J. (2020). Prevalence of anxiety in medical students during the COVID-19 pandemic: a rapid systematic review with meta-analysis. *International journal of environmental research and public health*, 17(18), 6603. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17186603>.
- Lins, L., Carvalho, F. M., Menezes, M. S., Porto-Silva, L., & Damasceno, H. (2015). Health-related quality of life of students from a private medical school. in Brazil. *International journal of medical education*, 6, 149–154. doi: <https://doi.org/10.5116/ijme.563a.5dec>.

- Moreira, S. N. T., Albuquerque, I. C. S., Pinto Junior, F. E. L., & Gomes, A. H. B. (2020). Programa de Mentoria do Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: atividades integrativas em foco. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(4), e169. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200103>.
- Moreira S. N. T., & Dutra E. (2013). As implicações existenciais do sofrimento psíquico na vida acadêmica do estudante. In: Melo, F. R. L. V. (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN.
- Moreira, S. N. T., Vasconcellos, R. L. S. S., & Heath, N. (2015). Estresse na formação médica: como lidar com essa realidade? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(4), 558-564. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e03072014>.
- O'Byrne, L., Gavin, B., & McNicholas, F. (2020). Estudantes de medicina e COVID-19: a necessidade de preparação para uma pandemia. *Journal of Medical Ethics*, 46(9), 623-626. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/medethics-2020-106353>.
- Pacheco, J. P., Giacomini, H. T., Tam, W. W., Ribeiro, T. B., Arab, C., Bezerra, I. M., & Pinasco, G. C. (2017). Mental health problems among medical students in Brazil: a systematic review and meta-analysis. *Revista brasileira de psiquiatria (São Paulo, Brazil: 1999)*, 39(4), 369-378. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2223>.
- Pagnin, D., & Queiroz, V. (2015). Comparison of quality of life between medical students and young general populations. *Education for health (Abingdon, England)*, 28(3), 209-212. doi: <https://doi.org/10.4103/1357-6283.178599>.
- Quek, T. T. C., Tam, W. W. S., Tran, B. X., Zhang, M., Zhang, Z., Ho, C. S. H., & Ho R. C. M. The global prevalence of anxiety among medical students: a meta-analysis. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2019;16:2735. doi: 10.3390/ijerph16152735.
- Saddik, B., Hussein, A., Sharif-Askari, F. S., Kheder, W., Temsah, M. H., Koutaich, R. A., ... & Halwani, R. (2020). Increased levels of anxiety among medical and non-medical university students during the COVID-19 pandemic in the United Arab Emirates. *Risk Management and Healthcare Policy*, 13, 2395. doi: <https://doi.org/10.2147/RMHP.S273333>.
- Sartorão-Filho, C. I., Rodrigues, W. C. L. V, Castro, R. B., Marçal, A. A., Pavelqueires, S., Takano, L., de Oliveira, W. L., Sartorão-Neto, C. I. (2020, 25 de junho). *Impact of Covid-19 pandemic on mental health of Medical students: A cross-sectional study using GAD-7 and PHQ-9 questionnaires*. medRxiv. Publicação eletrônica antecipada. doi: 10.1101/2020.06.24.20138925.
- Tamashiro, E. M., Amaral, N. A., Martins, A. H., Celeri, E. H. R. V., & Bastos, J. F. B. (2019). Desafios e sucessos de um Serviço de Saúde Mental para estudantes da saúde: a experiência do GRAPEME UNICAMP. *Revista De Medicina*, 98(2), 148-151. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v98i2p148-151>.
- Zis, P., Artemiadis, A., Bargiotas, P., Nteveros, A., & Hadjigeorgiou, G. M. (2021). Medical studies during the COVID-19 pandemic: the Impact of digital learning on medical students' Burnout and mental health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 349. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18010349>.

Universidade pública inclusiva e Direitos Humanos

Edward Madureira Brasil

Ana Claudia Antônio Maranhão Sá

DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p282-290

Introdução

Universidade pública inclusiva e direitos humanos: desafios e perspectivas foi tema da mesa virtual durante o III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica e III Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade de Instituições Públicas da Educação Superior e Profissional Tecnológica (IPESPTEC). O Professor Edward Madureira Brasil (presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES e reitor da Universidade Federal de Goiás – UFG) foi um dos palestrantes dessa mesa e, em seu discurso, abordou temas relativos aos ataques que as universidades e os institutos federais brasileiros têm sofrido, em sua autonomia universitária. Trouxe, em sua fala, que a *inclusão* e a *acessibilidade* são valores institucionais que devem fazer parte dos estatutos das universidades, para que as mesmas expressem sua pluralidade e respeito às diversidades humanas. Além dos ataques mais recentes, as universidades ainda têm enfrentado problemas como: redução das verbas destinadas à inclusão e à acessibilidade, embora haja aumento anual do número de estudantes com deficiência nas instituições federais; extinção e inexistência de políticas públicas e cargos relacionados ao apoio aos

estudantes com deficiência, como os professores de apoio e servidores especializados; redução dos meios de acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência nas instituições federais, além da falta de política de inserção dessas pessoas no mundo do trabalho, após sua formação nas instituições federais. Em relação às perspectivas para uma universidade pública inclusiva, destacou as potencialidades das instituições na formação continuada para construção de uma cultura institucional mais inclusiva e o investimento nas redes de apoio entre instituições federais, rompendo as fronteiras institucionais. Na conclusão, Professor Edward apresentou como desafios futuros a importância de chegarmos um dia ao *design universal* para atender a todas as pessoas de forma natural. A seguir, apresentamos o conteúdo do referido discurso, em detalhes.

As universidades públicas brasileiras têm sido atacadas nas mais diferentes formas, desde *fake news*, que se multiplicam a respeito das universidades, passando por ataques à autonomia universitária, associadas a uma restrição do ponto de vista orçamentário sem precedentes.

É de suma importância destacar algumas características que são constituintes de todas as universidades públicas brasileiras e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o total e absoluto compromisso com a sociedade e com a inclusão na educação superior, profissional e tecnológica.

Na atualidade, sem dúvida nenhuma, o ponto em que as universidades brasileiras estão mais fragilizadas é em sua autonomia, porque quando as universidades atuam em uma determinada área, que é de importância para a sociedade, essa atuação surge a partir da sua autonomia, da sensibilidade da comunidade acadêmica e dos dirigentes dessas instituições. A autonomia universitária é fundamental para atuar em causas tão importantes para nossa sociedade, para o nosso país, para a humanidade. A inclusão e a acessibilidade, hoje, constituem-se em importantes causas para as universidades.

A partir desse contexto, elaboramos as seguintes perguntas: O que se pode esperar de um dirigente de universidade que não tenha o respaldo da sua comunidade universitária? O que se pode esperar de dirigentes que administram suas universidades a partir de decisões *ad referendum*, sem ouvir o conselho universitário, porque não tem sequer condições de reunir o seu conselho universitário? Qual compromisso tem um dirigente nomeado como

segundo ou terceiro nome da lista tríplice, sem nenhum alinhamento com a proposta aprovada pela comunidade universitária, ou um interventor? É justamente nesse contexto que nosso país está imerso, onde as universidades têm sido desrespeitadas literalmente e a todo instante. Não são raros os casos de dirigentes de universidades que não têm a legitimidade para assumir seus cargos administrativos.

Os reitores devem ter propostas e projetos aprovados a partir daquilo que emana da comunidade universitária. E esta, por também se basear nos princípios da referência social, da solidariedade, dos direitos humanos, que são valores extremamente importantes para as universidades, tem o compromisso social de indicar um dirigente que a represente.

As universidades têm compromisso, acima de tudo, com a qualidade. Em tudo que é feito, a qualidade é a referência, o ponto de partida. A ANDIFES é um colegiado que trabalha de maneira muito harmônica. O compromisso desse conjunto de instituições é justamente com a qualidade, *a qualidade em tudo que se faz*.

Tudo que se faz na universidade passa necessariamente por um crivo crítico muito forte. A universidade é o lugar da crítica, do contraditório; é o lugar da discussão que aprofunda o conhecimento e formula a partir da observação, da curiosidade, do estudo. Então, mais uma vez, o valor da universidade já traz como natural esse compromisso com a inclusão na educação superior. Da mesma forma, essas universidades são absolutamente plurais. São espaços que garantem o respeito às opiniões divergentes e onde o argumento, as evidências e o rigor científico são basilares na formulação.

As universidades não defendem uma única ideologia, nem de longe. Ao contrário, abrem sempre espaço para o debate e para a construção de novos entendimentos a respeito da sociedade e do mundo. As pessoas são livres para pensar e defender aquilo que acreditam, do que elas têm como ideal de sociedade e de mundo. Por isso, as questões de direitos humanos são tão caras para as universidades e para a sociedade.

As universidades também, por essência, são inclusivas. Elas incluem pela renda, pela raça, pelas necessidades das pessoas com deficiência. Enfim, elas buscam a inclusão como forma de reduzir as desigualdades e as assimetrias que nós temos em nossa sociedade. São sempre socialmente referenciadas, porque dialogam com todos os setores da sociedade, com os movimentos

sociais, com as organizações empresariais, com agentes de governo, com as associações que defendem direitos difusos de uma maneira geral.

As universidades públicas brasileiras, com todos esses componentes, tornaram-se, ao lado do Sistema Único de Saúde (SUS), o principal elemento fundante no enfrentamento da COVID-19. As universidades e os institutos federais foram, são e serão essenciais em todo o enfrentamento que a história nos impôs, de absoluta falta de coordenação das questões da COVID-19 por parte do governo que se contrapôs o tempo toda à ciência. As instituições públicas enfrentaram esse momento com altivez, com competência, combatendo o negacionismo, o obscurantismo que tomou conta dos nossos tempos. Justamente foi a universidade pública que fez esse enfrentamento e que acolheu e ajudou a amenizar a dor de tantas pessoas, porque as universidades têm, acima de tudo, compromisso social e são constituídas por pessoas extremamente idealistas e competentes.

Desenvolvimento

Na introdução, falou-se sobre os elementos fundantes da universidade federal pública brasileira, que permitem que ela esteja atenta e sensível às causas que são mais caras aos princípios do marco civilizatório.

As pessoas com deficiências vêm se tornando mais presentes no nosso dia a dia há muito pouco tempo, especialmente em nosso país. Havia uma falta de percepção e uma certa invisibilidade em relação aos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, até que algumas políticas e medidas começaram a aparecer visando a inclusão social e a cidadania para essas pessoas. Anteriormente, as iniciativas precursoras que, inclusive, fundamentaram as políticas públicas, tiveram a sua semente nas universidades. Foi na academia, a partir das ciências sociais, tão mal vistas por alguns seguimentos em nossos tempos, que a área das humanidades percebeu, lutou e formulou os conceitos e os elementos para que pudéssemos avançar em relação à inclusão e à acessibilidade das pessoas com deficiência.

É fato que as iniciativas de criação das políticas públicas inclusivas para as pessoas com deficiência começaram a tomar corpo nas universidades, a partir de 2007/2008. Essas iniciativas foram extremamente importantes para que avançássemos nas discussões e na implantação de medidas efetivas para

garantir a inclusão. No primeiro momento, a comunidade universitária não conhecia as pessoas com deficiência nas instituições. Esses estudantes praticamente inexistiam. Entre os técnicos e os professores, não existia um mapeamento fidedigno dessa situação. Contudo, em 2017/2018, a partir das iniciativas de inclusão nas universidades, a comunidade interna começou a elaborar e a discutir as políticas institucionais com ênfase na inclusão e na acessibilidade das pessoas com deficiência. Essas políticas institucionais foram se materializando em resoluções internas. Na sequência, elas passaram a fazer parte dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), com média duração, entre 4 e 6 anos. E, posteriormente, avançaram e passaram a incorporar o documento mais permanente na universidade, o Estatuto.

Então, esse crescente de conhecimento, divulgação e políticas foi avançando de tal sorte que hoje, no conjunto de universidades, praticamente todas têm, de forma muito explícita, políticas institucionais de inclusão. A infraestrutura, no período em que havia um financiamento razoável, também avançou, mas estamos longe ainda de ter uma infraestrutura predial adequada que permita que as pessoas com deficiência tenham a circulação plena por todos os espaços. No passado, houve também um investimento muito grande em tecnologias de informação acessíveis. Foi necessário investir em formação de quadros nas universidades para lidar com essa nova realidade. A universidade passou a ser inclusiva e havia necessidade de quadros formados. A capacitação docente passou também a ser motivo de muita preocupação e gradativamente cursos específicos começaram a aparecer.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) teve o privilégio de ter criado o primeiro curso de Letras: Libras presencial do país. Hoje, estamos pensando em trabalhar na criação de um curso de formação de professores em educação especial, pois sabemos que há uma carência enorme no país desse tipo de formação. Não temos os meios para abrir o curso agora, mas está em nosso planejamento e imaginamos que no planejamento de muitas outras instituições. Faz-se importante ressaltar que, nesse período, tivemos avanços significativos.

Os resultados do Censo da Educação Superior 2019 mostraram que, em 2009, tivemos 20.530 matrículas na graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, que representava 0,34% no total de matrículas em cursos de graduação no Brasil. Já em 2019, esse número saltou para 48.520 e esse percentual ampliou para

0,56%. Mesmo sabendo que é insuficiente, há que se reconhecer que houve um esforço grande nesse sentido.

Destacamos os eixos da política de acessibilidade da UFG, que acreditamos abarcar as principais ações necessárias para inclusão das pessoas com deficiência nas instituições e que certamente são motivos de discussão e de aprimoramento no âmbito das outras instituições públicas federais. Eixo 1 – Acessibilidade: inclusão e permanência; Eixo 2 – A infraestrutura acessível; Eixo 3 – A acessibilidade pedagógica e curricular; Eixo 4 – A acessibilidade comunicacional e informacional; Eixo 5 – A catalogação das informações sobre acessibilidade; Eixo 6 – O ensino, a pesquisa e a inovação em acessibilidade; Eixo 7 – A extensão sobre/com acessibilidade e Eixo 8 – Recursos humanos e financiamento da política de acessibilidade. A política de inclusão e acessibilidade da UFG está centrada nesses oito eixos que contemplam bem as necessidades daquilo que as universidades precisam trabalhar, em termos de acessibilidade.

A partir de 2015, as universidades têm convivido com um estrangulamento orçamentário sem precedentes, que tem limitado gravemente todas as suas ações. Dando ênfase nas ameaças que as instituições públicas estão vivenciando, chamo atenção para a absoluta ausência de políticas de inclusão no período em que vivemos. Falamos em ausência porque as ações, se ainda existem, são absolutamente pífias, tímidas, e não permitem que avancemos no que diz respeito à inclusão.

O Programa Incluir, da UFG, já teve uma certa robustez de financiamento, assim como a maioria dos programas equivalentes das universidades, em algum momento, conseguiram estruturar minimamente os nossos Núcleos de Acessibilidade (NA).

A partir de 2015, convivemos com: descontinuidade do programa Viver Sem Limites; extinção da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS), onde tínhamos uma coordenação dedicada à tecnologia assistiva; a SECIS desapareceu e com ela os programas de tecnologia assistiva junto às universidades e institutos federais; da mesma forma, no Ministério da Educação (MEC) ocorreu a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

As políticas governamentais para inclusão e acessibilidade desaparecem e com elas os financiamentos. As universidades, sem dúvida nenhuma,

carregam consigo o futuro promissor para a sociedade e suas práticas não combinam com o engessamento que está sendo imposto pela legislação.

No que diz respeito às funções e aos cargos das universidades, avançamos na legislação no sentido de exigência de intérpretes e de formação em Libras, nas licenciaturas. Entretanto, não conseguimos sequer a liberação de vagas para contratar intérpretes para as aulas, ou liberação de códigos de vagas de professores para a formação dos estudantes das licenciaturas, ou de cargos/funções para estruturar as nossas ações e os nossos organismos que tratam de inclusão e de acessibilidade. Como conviver com exigências legais e sem contrapartida para que possamos cumprir o que a lei exige de nós? Então, novamente, a autonomia das universidades é fundamental, pois seria muito simples se pudéssemos, no exercício da nossa autonomia, criar os cargos necessários para darem conta dessas lacunas. Entretanto, dependemos do congresso nacional, da boa vontade do governo executivo para enviar uma mensagem ao congresso nacional, e este nos autorizar a fazer determinado concurso. Convivemos com pacotes de cargos que são absolutamente estáticos, enquanto a liberdade e as necessidades são dinâmicas. Contudo, os cargos que nos são enviados, invariavelmente não são adequados às nossas necessidades. Atualmente, vivemos nesse mundo surreal, no contexto das universidades.

Os desafios vão desde o acesso. Chamamos a atenção para como a sociedade passa a saber que temos cota/reserva de vagas para pessoas com deficiências originárias de escolas públicas. Que essa cota/reserva de vagas é proporcional à população de pessoas com deficiência em todos os nossos cursos, e que 50% da cota/reserva de vagas na universidade é destinada a estudantes que fizeram o ensino médio integralmente em escolas públicas. Mas, para algumas pessoas, o acesso a essa informação dificilmente chega, apesar da universidade constantemente tentar levar essas informações para toda a população.

Para completar, contamos com o desafio da permanência, pois não basta garantir apenas o acesso. E, além disso, garantir o êxito dessas pessoas, ou seja, a conclusão do curso também faz parte de nossas responsabilidades. Em 2020, fomos desafiados pela pandemia a conduzir o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para os estudantes com deficiência nas atividades não presenciais nas universidades. Outro desafio que também não é somente da universidade, mas de toda sociedade, e as instituições não podem esquecer

de discutir e de dar as devidas atenções, é que, uma vez que as pessoas com deficiência têm êxito na universidade, faz-se fundamental garantir a elas a inserção no mercado de trabalho.

Outro desafio imposto às universidades, sendo esse de caráter permanente, e que tem sido motivo de muitos debates, reflexões e estudos, é de como que as vagas para ingresso nos cursos de graduação, reservadas pela Lei de Reserva de Vagas, sejam efetivamente ocupadas por candidatas (as) que atendam aos requisitos solicitados pela referida lei. As comissões de verificação da condição de deficiência, análise socioeconômica, heteroidentificação e escolaridade têm sido implementadas pelo país inteiro e têm tido um papel essencial para garantir o direito a quem, de fato, tem direito.

Falando um pouco a respeito das perspectivas e possibilidades das nossas universidades, a atual gestão da ANDIFES tem mantido o diálogo, e este tem sido bastante intenso no sentido de *rompermos as nossas fronteiras institucionais*. A ANDIFES tem insistido na integração das nossas universidades federais com os nossos institutos federais a partir de constantes diálogos com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que congrega os reitores dos institutos Federais, e também com a *Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais* (ABRUEM), que congrega os reitores das Universidades estaduais e municipais.

O que significa romper fronteiras institucionais? Romper as nossas amarras internas de compartilhamento de estrutura, de pessoal, de disciplinas, de laboratórios de pesquisa. Enfim, criar um sistema que aja de maneira integrada e que possa dar respostas, como, por exemplo, à questão da formação continuada de pessoas para lidar com a inclusão. Podemos ter um curso capacitado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para que pessoas do Brasil inteiro possam, de maneira integrada, aproveitar as competências desse curso, estando em outras universidades. Em nossos cursos do dia a dia, se falta uma disciplina em um curso de determinada instituição, por que não outra universidade prover a disciplina, os alunos se matriculem e as coisas avancem? Isso permitiria que as universidades ofertassem novos cursos, às vezes, sem a necessidade de novas contratações.

Nesse momento, pouco se pode esperar de uma política econômica que é absolutamente contrária às universidades, mas estas podem continuar fa-

zendo mais com o que nós temos. Sem nenhuma dúvida, a nossa força está em nossa união.

Conclusão

As perspectivas e possibilidades para as universidades e institutos federais brasileiros, nesse momento crítico, seriam o trabalho colaborativo e a ação política junto aos nossos parlamentares, sensibilizando-os e avançando na legislação para que, quem sabe um dia, possamos sonhar com o desafio maior da inclusão, que é chegar ao *Design Universal* e atender a todas as pessoas, de forma absolutamente natural.

Referências

- Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020.* (2020). Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao Longo da vida. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). *Censo da Educação Superior: 2019*. Brasília: INEP/MEC.
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.* (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Universidade Federal de Goiás (2017). *Política de Acessibilidade da UFG: 2017*. Goiânia: Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás: UFG.
- Universidade Federal de Goiás (2018). *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2021*. Goiânia: UFG.

Sobre os autores

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília (2013), mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília (2010). Graduação em Terapia Ocupacional pelas Faculdades Salesianas de Lins (2001), Especialização em Terapia Ocupacional pelas Faculdades Salesianas de Lins (2004), em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação de Oswaldo Cruz (2004) e especialização em Terapia de Mão pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é Professora Assistente Doutora do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília. Coordenadora do Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI).

E-mail: aila.rocha@unesp.br.

Alice Mendes Duarte

Acadêmica de medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do grupo de pesquisa “Comunicação e Relação Interpessoal em Saúde”, vinculado ao diretório de grupos de pesquisa da CNPQ. Coordenadora discente do projeto de extensão “Dying: a human thing”, vinculado à IFMSA, LC – UFRN. Monitora da disciplina de Comunicação e relação interpessoal na prática médica.

E-mail: alicemendesduarte@gmail.com

Ana Cláudia Antônio Maranhão Sá

Fisioterapeuta, especialização em Fisioterapia Neurológica, mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutorado em Ciências da Saúde pela UFG, atualmente é Professora Associada e diretora do Sistema Integrado dos Núcleos de Acessibilidade da UFG.

E-mail: ana_sa@ufg.br

André Grilo

Mestre em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com ênfases em artefatos digitais. Graduado em Design pela UFRN, com habilitação em Projeto de Produto e Programação Visual. Coordenador de Design na Superintendência de Informática (SINFO/UFRN), responsável por ações de pesquisa e desenvolvimento científico em Design, Tecnologia da Informação e Interação Humano-Computador.

E-mail: andre.grilo@ufrn.br.

André Henrique de Lima

Estudante de Graduação Curso de Licenciatura em Educação Especial. Integrante do Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade. Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: andrehdelima@gmail.com

Andréa Poletto Sonza

Graduação em Ciência da Computação pela Universidade de Caxias do Sul/RS especialização em Psicopedagogia Institucional pela UNISUL/SC, mestrado em Educação (Linha de Pesquisa: Informática na Educação Especial) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Informática na Educação (Linha de Pesquisa: Informática na Educação Especial) pela mesma Universidade. Professora titular e Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Integrante da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica - INEP.

E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br.

Ângela Donato Oliva

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1988), mestrado em Psicologia Cognitiva pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1990) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Pós-doutorado pela USP (2012). Atualmente exerce a função de Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e de Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ. Coordena projeto de Extensão na UERJ intitulado “LIGA Acadêmica Discente em Terapia Cognitivo-Comportamental”. Está atuando como Editor Chefe

da Revista Brasileira de Terapias Cognitivas desde 2017 e faz parte da atual diretoria da Federação Brasileira de Terapias Cognitivas (FBTC) na gestão (2019-2021).

E-mail: angeladonatoliva@gmail.com

Bruno Kenji Nishitani Egami

Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Feevale com especialização em Docência no Ensino Técnico. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha, fazendo parte do grupo de pesquisa, cadastrado no CNPQ e certificado pelo IFRS, denominado Acessibilidade Virtual e Tecnologia Assistiva sendo também membro do GT Acessibilidade do IFRS e membro da Comissão de Acompanhamento da Política de Ações Afirmativas do IFRS.

E-mail: bruno.egami@farroupilha.ifrs.edu.br.

Cahuê Talarico

Doutorando em Direito Civil pela PUC/SP. Mestre em Direitos Difusos e Coletivos pela Universidade Metropolitana de Santos (2015). Graduado em Direito pela Universidade Metropolitana de Santos (2002). Professor na Universidade Brasil - Faculdade do Guarujá. Professor na Universidade Paulista (UNIP) Campus Santos. Advogado. Presidente da Comissão de Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB/ Santos. Membro da Comissão de Direitos das Pessoas com Deficiência da OAB/SP. Coordenador do Comitê Jurídico da FBASD - Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.

E-mail: cauheat@gmail.com

Caio Silva de Sousa

Doutorando em Direito Público e Evolução Social pela Universidade Estácio de Sá. Mestre em Direito Público e Evolução Social pela Universidade Estácio de Sá. Professor de Direito Constitucional, Direito Processual Civil, Teoria Geral do Processo e Deontologia Jurídica no Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM. Advogado. Presidente da Comissão de Defesa de Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB/RJ. Membro da Comissão Permanente de Acessibilidade do Município do Rio de Janeiro. Membro do Comitê do Estado do Rio de Janeiro de Doenças Raras. Pesquisador do Grupo de pesquisa Observatório de Políticas Públicas Direito e Proteção Social do PPGD UNESA.

E-mail: caiosilvadesousa@gmail.com.

Carolina Mendes Pereira

Acadêmica de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do grupo de pesquisa Comunicação e Relação Interpessoal em saúde, vinculado ao diretório de grupos de pesquisa da CNPQ. Coordenadora discente do projeto de extensão “Dying: a Human Thing”, vinculado à IFMSA, LC - UFRN. Monitora da disciplina de Comunicação e Relação Interpessoal na Prática Médica e da disciplina de Iniciação ao Exame Clínico, ambas vinculadas ao curso de medicina.

E-mail: carolina.mendes.016@ufrn.edu.br

Cláudia de Noronha Santos

Graduada em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (1997). Licenciada em Letras – Português/Inglês e Literaturas Correspondentes pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio (1995). Advogada especializada em Propriedade Intelectual. Colaboradora e moderadora do grupo de discussão RJDown (desde 2010). Membro do Comitê Jurídico da FBASD - Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.

E-mail: claudia.noronha@gmail.com

Clemilda dos Santos Sousa

Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Especialista em Pesquisa Científica pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Tradução Audiovisual Acessível/audiodescrição pela Universidade Estadual do Ceará. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará. Atua profissionalmente na Biblioteca de Ciências Humanas da UFC. Atualmente, coordena a Seção de Atendimento à Pessoa com Deficiência do Sistema de Bibliotecas da UFC. É integrante da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB), e membro do grupo de trabalho em Acessibilidade da mesma instituição. É integrante da Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA).

E-mail: cleo@ufc.br

Danielle dos Santos Cutrim Garros

Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2001). Mestre (2008) e Doutora (2011) em Ciências da Saúde pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Formação no Curso de Especialização Terapia Ocupacional em Reabilitação Neuromusculoesquelética

(Santa Casa SP), em Acupuntura (FACIS), Especialização em Terapia da Mão (UFSCAR). Atualmente é Professora Assistente Doutora, Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, da UNESP, campus de Marília.

E-mail: danielle.garros@unesp.br.

Décio Nascimento Guimarães

Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF). Coordenador do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física (IFF). Coordenador da Pós-graduação lato sensu Docência no Século XXI: educação e tecnologias digitais. Editor científico da Editora Encontrografia. Membro da Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Membro do Fórum Permanente de Direitos Humanos da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ).

E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br

Divaldo Bellato Sobrinho

Estudante de Graduação Curso de Licenciatura em Educação Especial. Integrante do Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade. Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: Divaldo.bellato@gmail.com

Douglas Christian Ferrari de Melo

Doutor em educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes. Graduação em pedagogia (2017) pela Uniube e em história (2003) pela Ufes, especialização (2004) e mestrado (2007) em História pela Ufes. É professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes, do Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes e foi coordenador do Núcleo de Acessibilidade da Ufes (NAUFES) (2017-2019). É membro do conselho editorial/científico da Editora Brasil Multicultural, Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial - GEPFEE/

UFES e vice coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia.

E-mail: dochris.ferrari@gmail.com.

Edward Madureira Brasil

Engenheiro Agrônomo, formado pela Escola de Agronomia da Universidade Federal de Goiás em 1984, com mestrado (1987) e doutorado (1996) em Genética e Melhoramento de Plantas pela mesma instituição. Quando doutor passa a integrar o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Agronomia (PPGA/UFG) e do curso de Agronomia. Atualmente, é professor titular da Universidade Federal de Goiás com experiência na área de Agronomia, com ênfase em Melhoramento Vegetal. Foi eleito Reitor da Universidade Federal de Goiás para o período de janeiro de 2018 a janeiro de 2022.

E-mail: ebrasil@ufg.br

Eliane Regina Titon

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná na Linha de Pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social. Psicopedagoga, especialista em Educação Especial e em Altas Habilidades/Superdotação. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora e pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba com atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Experiência profissional na Educação Especial onde atuou na Secretaria Municipal da Educação como pedagoga especializada e avaliadora no Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE). Desde 2018 atua como professora da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. Pesquisadora do Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (UDE, Uruguai) e do Laboratório de Políticas, Pesquisas e Práticas em Altas Habilidade/Superdotação - LAP³EAHS.

E-mail: eliane.titon@bol.com.br

Ethel Leonor Noia Maciel

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Espírito Santo (1993). Mestrado em Enfermagem de Saúde Pública pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999). Doutorado em Saúde Coletiva/Epidemiologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004) e Pós-doutorado em Epidemiologia pela Johns Hopkins University (2008). É professora titular da Universidade

Federal do Espírito Santo e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq em Epidemiologia. É presidente da Rede Brasileira de Pesquisas em Tuberculose (REDE-TB). Reitora eleita para o quadriênio 2020-2024 na Ufes, mas não nomeada pelo presidente. Membro do Grupo Técnico Assessor de Tuberculose no Ministério da Saúde. Membro do Grupo Técnico Assessor da Organização Mundial de Saúde (OMS) para Tuberculose. Membro do Grupo assessor para eliminação da tuberculose nas Américas da OPAS/PAHO. Representa o Brasil na Rede Governamental de Pesquisa em Tuberculose dos países do BRICS. Integra o Comitê Executivo da Rede Brasileira de Mulheres Cientistas.

E-mail: ethelmaci@gmail.com.

Fátima Ines Wolf de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1986), mestrado em Educação do Indivíduo Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente é professor efetivo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

E-mail: fatima.wolf@unesp.br.

Fernanda Cristina Falkoski

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2017); especialista em Neuroeducação e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte - FAMEPLAN (2015); licenciada em Letras - Habilitação Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2012); e possui formação no curso Normal de nível Médio-Magistério pelo Colégio Santa Catarina (2007). Tradutora-Intérprete de Libras, Guia-Intérprete e Instrutora-Mediadora para pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. Membro do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial.

E-mail: fernandacfalkoski@gmail.com

Fernando de Carvalho Parente Jr

Professor do Magistério Superior na Universidade Federal do Ceará (UFC), departamento de Letras Libras e Estudos Surdos (DELLES), área da Linguística. Doutorando em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

da UFC - POET. Especialista em Libras: Docência e Tradução pela Faculdade Sete de Setembro (Fa7) e Bacharel em Língua e Literatura Inglesa, com ênfase em Tradução pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente, ocupa Presidente na Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils). Participante do Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais, Inter-Trads - UFSC. Possui experiência na formação de Tradutores/Intérpretes de Libras, além do ensino nas áreas de: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Linguística da Libras e Estudos da Tradução.

E-mail: fernando@delles.ufc.br

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Associado do Departamento de Fisioterapia, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Educação e Inclusão em Contextos Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Secretário da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) da UFRN. Integrante da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica - INEP.

E-mail: Ricardo.lins@ufrn.br

Gisele Fraga do Nascimento

PROLIBRAS – Certificação de Proficiência em Libras 2007. Graduanda em Licenciatura Letras Português/Espanhol no IFRS. Graduanda do curso de Bacharelado em Letras Libras. Tem 15 anos de experiência na área de Letras/LIBRAS, com ênfase em Tradução e Interpretação da LIBRAS para a Educação e apoio aos Surdos. Desenvolve ações para promover, propagar e concretizar práticas pedagógicas que atendam as questões específicas dos sujeitos Surdos de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade. Tem experiência em produzir estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às necessidades de diferentes educandos em diferentes contextos. Desde 2015 atua como tradutora/ Intérprete de Libras no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. É membra do NAPNE do Campus Restinga. Integra a Comissão de Estudos Surdos (CES) do IFRS

E-mail: gisele.nascimento@restinga.ifrs.edu.br.

Inaê de Andrade e Silva

Estudante de Graduação Curso de Licenciatura em Educação Especial. Integrante do Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade. Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: inaeandrade16@gmail.com

Jairo Maurano Machado

Graduação em Direito pela Universidade de Sorocaba (2011). Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e integrante do Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade. Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: jairomaurano@gmail.com

Janinne Pires Farias

Graduanda de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia (2015). Possui expertise em Língua Brasileira de Sinais/ Libras Tátil e Escrita Braille. Palestrante e militante na área da surdocegueira. Professora de Braille da ONG MIQUEI Membro da Associação Brasileira de Surdocegos- ABRASC.

E-mail: samaralibras@gmail.com

Jessica Cristina Silva Delcarro

Mestranda em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Laboratório de Epidemiologia.

E-mail: jessica.delcarro@gmail.com.

Joilson Pereira da Silva

Doutor em Psicologia pela Universidade Complutense de Madri-Espanha. Realizou Estágio Pós-Doutoral Sênior em Psicologia pela Universidade Autónoma de Barcelona-Espanha, com apoio financeiro da CAPES. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Graduado em Psicologia (UFPB), Graduado em Estudos Sociais e Geografia (UEPB). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Sergipe e Professor credenciado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Membro do Grupo de Pesquisa sobre violência escolar: bullying e preconceito (UNIFESP).

E-mail: joilsonp@hotmail.com

Josivan João Monteiro Raiol

Graduação em pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2009) e Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (2017). Atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Doutorado, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial - NEPEDE - EEs (UFSCar/São Carlos) e do Núcleo de estudos críticos e pesquisas em educação e Desigualdade Social (UEL). É professor Educação Especial atuando como formador no Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica (CEFOP) pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC).

Email: josivan.raiol@gmail.com

Laura Ceretta Moreira

Licenciatura em Educação Especial pela UFSM e em Pedagogia pela FIC- Santa Maria/RS. Mestrado em Educação pela UFSM e Doutorado em Educação pela USP. É professora Associada IV da UFPR, no Setor de Educação no Departamento de Planejamento e Administração Escolar e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais). Membro da Diretoria do ConBraSD (Gestão 2020-2022) Coordenadora de Inclusão e Diversidade da UFPR. Coordenadora do LAPEAHS (Laboratório de Políticas, Pesquisas e Práticas Educacionais em Altas Habilidades/Superdotação). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Inclusiva/Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano.

E-mail: laurac.moreira@gmail.com

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos, vinculado ao Departamento de Psicologia e ao quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Líder do Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (GP-IDEA/CNPq). Possui Mestrado (2010), Doutorado (2013) e Pós-Doutorado (2015) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar).

E-mail: prof.leonardocabral@gmail.com

Livia Maria Villela de Mello Motta

Audiodescritora. Mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo. Desde então vem implementando a audiodescrição em todos os tipos de espetáculos, produtos audiovisuais, além de eventos religiosos, acadêmicos e sociais. Já publicou dois livros sobre o tema: Audiodescrição: transformando imagens em palavras e audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. Coordena a VER COM PALAVRAS AUDIODESCRIÇÃO.

E-mail: livia@terra.com.br

Lucélia Cardoso Cavalcante

Doutora em Educação Especial, professora Adjunta de Educação Especial da Faculdade de Ciências da Educação na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), coordenadora e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva/PROFEI, profa. do PPGECEM e PROFHIST/UNIFESSPA. Integra a equipe do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica/NAIA. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas em educação inclusiva.

E-mail: luceliaccr@unifesspa.edu.br

Mara Dantas Pereira

Bacharel em Psicologia pela Universidade Tiradentes (UNIT). Atualmente, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (PPGPSI/UFS); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação, Saúde e Inclusão da UFS (GEPPEI/UFS); membro do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GP-DACC/UNIT/CNPq) e colaboradora associada ao Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade da UFS (GPECS/UFS/CNPq).

E-mail: maradantaspereira@gmail.com

Márcia Denise Pletsch

Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e do Programa de Pós-Graduação em Humanidades Digitais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e do Núcleo de

Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ. Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro da FAPERJ e pesquisadora do CNPq- nível 2.

E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

Margareth Maciel Figueiredo Dias Furtado

Mestre em Gestão de Processos Institucionais (2016), Especialista em Gestão Estratégica de Sistemas de Informação (2005) e Graduada em Biblioteconomia (2002) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Atualmente Bibliotecária - Documentalista na Universidade Federal do Rio grande do Norte - UFRN. Membro - Comissão de Desenvolvimento do Repositório de Informação Acessível da UFRN. Trabalha na Biblioteca Central Zila Mamede - BCZM no setor Laboratório de Acessibilidade.

E-mail: margarethfurtado.bczm@gmail.com

Margarida A. Seabra de Moura

Graduada em Direito pela UFRN. Pós graduada pela Fundacao Getúlio Vargas RJ em Advocacia de Empresas e em Direito Tributario IBET/ Natal/RN. Procuradora de Justiça Aposentada MP/RN. Responsável pela implantação da Promotoria de Justiça da Pessoa com Deficiência MP/RN bem como pela Comissão de Direitos das Pessoas com Deficiência OAB/RN da qual foi presidente por 10 anos. Uma das fundadoras da Associação Síndrome de Down RN e ex-presidente da mesma. É uma das fundadoras da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, tendo integrado diretoria no cargo de secretária e integrante do seu Comitê Jurídico.

E-mail: seabrademoura@uol.com.br

Natany de Souza Batista Medeiros

Psicóloga clínica no Serviço de Apoio Psicossocial ao Estudante de Medicina (SAPEM) do departamento de medicina clínica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre e doutoranda em Neurociência Cognitiva e Comportamento pela Universidade Federal da Paraíba, com pesquisas e interesses sobre regulação emocional e terapias comportamentais contextuais. Atua atendendo estudantes de medicina desde 2015.

E-mail: natanypsicologia@gmail.com

Rogério da Silva dos Santos

Graduação em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Curso Especialização Lato Sensu em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa (2017). Tem experiência na área de Letras como Professor Substituto de Libras na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente é Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Chefe da Divisão de Ações Inclusivas da Universidade Federal de Sergipe. (DAIN-UFS)

E-mail: rogeriosstj@hotmail.com

Rosimeire Maria Orlando

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (1996), doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) e pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Psicologia e Universidade Estadual de Londrina (UEL/Londrina). É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial (UFSCar/São Carlos). É professora adjunta IV, na Universidade Federal de São Carlos, licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar.

E-mail: meire_orlando@ufscar.br

Sally Cristina Gouveia da Silva Ferreira

Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Foi bolsista no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), de julho de 2018 a dezembro de 2019, foi bolsista de Iniciação Científica (CNPq) do projeto “Acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro a partir de indicadores sociais” (2020/2021). Atualmente é bolsista de Iniciação Científica (CNPq) e desenvolve o projeto “Escolarização do aluno com deficiência: uma análise dos indicadores sociais brasileiros”. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial) NEPEDE'EES /UFSCar e do grupo do Núcleo de Estudos Críticos e Pesquisas em Educação e Desigualdade Social/UEL.

Email: Sallycristina52@gmail.com

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Brasil. Atualmente, responde pela coordenação do Comitê Acadêmico de Acessibilidade e Discapacidade, da Associação do Grupo de Universidades de Montevideo – CAyAD/AUGM.

E-mail: sandra.eli@unesp.br.

Sandra Lea Katz

Docente adjunta de la materia “Didáctica para la integración en Educación Física” em Universidade Nacional de La Plata (UNLP) y Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos desde 2009 hasta la actualidad.

E-mail: sandrakatz4@gmail.com

Sandra Samara Pires Farias

Mestra em Educação (UFBA) Pedagoga, com especialização em Educação Especial e em Libras. Professora do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras. Membro do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e com Multipla deficiência Sensorial.

E-mail: samaralibras@gmail.com

Shirley Rodrigues Maia

Pedagoga, pós doutorado na área da psicologia educacional pela Universidade Federal de São Carlos, Doutorado em Educação área da Psicologia da Educação pela Universidade São Paulo e mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Diretora Educacional da Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência e Coordenadora de Cursos do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo deficiente Sensorial e Coordenadoras dos Cursos de Educação Infantil e Psicopedagogia da Universidade Municipal São Caetano USCS.

E-mail: dmu.shirley@gmail.co

Simone da Nóbrega Tomaz Moreira

Psicóloga. Mestrado (2004) e doutorado (2008) em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutorado na área de Saúde Mental e Educação, McGill University (2012-1013), Montreal- Canadá. Professora Associada III do Departamento de Medicina Clínica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente efetiva do Mestrado profissional de ensino em Saúde MPES/UFRN. Líder do grupo de Pesquisa Comunicação e relação interpessoal em saúde, vinculado ao diretório de grupos de pesquisa da CNPQ. Atualmente, é coordenadora do Serviço de Apoio Psicossocial ao Estudante de Medicina (SAPEM- UFRN) e coordenadora do Programa de tutoria-mentoring do curso de medicina da UFRN.

E-mail: simonetomaz@hotmail.com

Sueli Mara Soares Pinto Ferreira

Professora Titular da Universidade de São Paulo (USP), Brasil, onde também concluiu mestrado e doutorado em Ciências da Comunicação, tendo feito parte de seus estudos na Syracuse University e na Vanderbilt University, ambas nos EUA. Docente e orientadora de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da mesma Universidade. Também é professora no programa de bacharelado em biblioteconomia desde 1994. Sua principal área de pesquisa é a comunicação científica, especialmente o acesso aberto envolvendo tópicos de revistas científicas e repositórios institucionais. Membro do Comitê Profissional da IFLA (2017-2021). Coordenadora da Comissão Brasileira de Direitos Autorais e Acesso Aberto da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Associados (FEBAB, desde 2016).

E-mail: sueli.ferreira@gmail.com.

Susana Graciela Pérez Barrera

Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992), Especialista em Educação Especial - Área de Altas Habilidades pela Faculdade de Educação da UFRGS, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS, pós-doutorado na Faculdade de Educação da UFSM. Atualmente é professora na Universidad de Montevideo e no curso de Mestrado em Educação da Universidad de la Empresa (UDE); coordenadora da Linha de Pesquisa Sócioeducativa e da Unidade de Pesquisa da Facultad de Ciencias de la Educación da UDE. Faz parte dos Grupos de Pesquisa CNPq Inteligência e Criação: Práticas Educativas para Portadores de

Altas Habilidades (UNIP); Sociedade, Diversidade da Inteligência e Mentalidade Cultural (UNICAP) e é pesquisadora líder do Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (UDE, Uruguai).

E-mail: susanapb56@gmail.com

Susana Maria Mana Aróz

Psicóloga e Mestre em Psicologia pela UMESP. Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Atua no Centro Universitário São Lucas Ji-Paraná RO/Afya.

E-mail: profsusanaaraoz@gmail.com

Tânia Milca de Carvalho Malheiros

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília (1978) com especialização (2009), mestrado (2013) e doutorado (2019) na área de Ciência da Informação também pela Universidade de Brasília. As pesquisas desenvolvidas são na área de estudo de usuários com deficiência visual e necessidades de informação e produtos e serviços de informação ofertados por Unidades de Informação para usuários com deficiência visual. Trabalha como bibliotecário/documentalista da Universidade de Brasília, Biblioteca Central, na Gerência da Informação Digital (GID) como coordenadora da Biblioteca Digital e Sonora (BDS) criada para atender ao público com deficiência visual.

E-mail: tania@unb.br

Walter Couto

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação ECA/USP e Membro da CBDA³.

E-mail: walterellerc@gmail.com

Antes de tudo, gostaria de congratular-me com os autores e estimular a leitura, tanto pela qualidade do tratamento dos assuntos, quanto pelo importante legado produzido, retratando a mudança para atividades remotas, com o desafio de manter as condições mais adequadas de acessibilidade. Resguardar o direito à acessibilidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19 significou, em 2020, uma aventura com grandes riscos, visto que a comunidade universitária foi desafiada a oferecer o melhor, sem que houvesse tempo para a capacitação das equipes e para o desenvolvimento de plataformas virtuais acessíveis. Assim, esta publicação nos conta como aprender dinâmicas novas e simultaneamente realizá-las sem tempo para aprimoramento.

Izabel M. M. de Loureiro Maior

(Prefaciadora)

Secretaria de Inclusão e Acessibilidade

SIA

UFERN

ISBN: 978-65-88977-48-4



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia