

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE DIREITO – FAD
DEPARTAMENTO DE DIREITO
CURSO DE DIREITO

GILBERLIANE MAYARA ANDRADE MELO

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO, EM TEMPOS DE
PANDEMIA.

MOSSORÓ

2021

GILBERLIANE MAYARA ANDRADE MELO

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO-UFERSA, EM TEMPOS DE
PANDEMIA.

Trabalho monográfico de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte – UERN – como requisito
obrigatório para aprovação na disciplina de Trabalho
de Curso II.

Orientadora: Professora Mestra Rosângela Viana
Zuza Medeiros

MOSSORÓ

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M528d Melo, Gilberliane Mayara Andrade
O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO, EM TEMPOS DE PANDEMIA. / Gilberliane Mayara Andrade Melo. - Mossoró-RN, 2021.
100p.

Orientador(a): Profa. M^a. Rosângela Viana Zuza Medeiros.

Monografia (Graduação em Direito). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Direito. 2. Direito à educação de qualidade. 3. Ensino remoto. I. Medeiros, Rosângela Viana Zuza. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

GILBERLIANE MAYARA ANDRADE MELO

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO - UFERSA, EM TEMPOS DE
PANDEMIA.

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte – UERN – como requisito obrigatório
para obtenção do título de Bacharel em Direito.

Aprovado em: _____, _____, _____

BANCA EXAMINADORA

Profa.Ma. Rosângela Viana Zuza Medeiros
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
(Orientador)

Profa. Dra. Denise dos Santos Vasconcelos Silva
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof. Dr. José Albenes Bezerra Junior
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO

AGRADECIMENTOS

A Deus, por está sempre guiando meus passos, e me ensinando por linhas tortas que a escrita da minha vida, depende muito de empenho pessoal, dedicação e amor.

A minha família, em especial ao meu esposo Regivaldo, e a minha filha Lílian, por todo o amor e apoio incondicional dedicado, não só no período da graduação, mas, em toda trajetória de vida, trabalho e estudo. Pois, foram muitos anos de abdicação de momentos de risadas, conversas, brigas e namoro em prol dos resultados hoje alcançados.

A minha orientadora Rosângela Viana Zuza Medeiros, pela paciência, perspicácia e sabedoria em cada detalhe da pesquisa, ensinando-me com seu exemplo, a buscar ser uma profissional e ser humano melhor.

Aos membros da Banca examinadora, pela atenção na leitura e contribuições ao trabalho desenvolvido.

Aos Docentes da Faculdade de Direito - Fad da UERN, pelos ensinamentos e lições de vida.

À secretária do Curso, Verônica, pelo carinho e profissionalismo com que desempenha suas tarefas, orientando todos os discentes como proceder acerca das situações burocráticas.

Aos colegas de Faculdade, que compartilharam comigo as angústias e outros sentimentos típicos desse momento de aprendizagem, tornando-se irmãos e irmãs, parceiras de luta.

Aos meus assistidos, que me deram força para seguir adiante e buscar com as linhas tecidas construir um conhecimento significativo e talvez, por alguma mudança efetiva em suas vidas.

E a todos os colaboradores da pesquisa, pois, sem os quais nada do que foi escrito teria relevância.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida na Faculdade de Direito - FAD, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, tem como objetivo analisar quais estratégias a Universidade Federal Rural do Semiárido - Ufersa, adotou durante a Pandemia do COVID19 no intuito de garantir o direito a uma educação de qualidade para seus discentes com deficiência. Bem como, de forma mais específica, investigar o perfil dos alunos com deficiência da Ufersa; Identificar as ações propulsoras do respeito ao direito educacional com qualidade para os discentes com deficiência da Ufersa; e Conhecer quais as orientações legislativas para promoção de uma educação de qualidade aos discentes com deficiência da Ufersa durante a pandemia. Possui natureza quanti-qualitativa, e a partir de investigação documental e de campo, consultou vários registros, dentre eles: Produções acadêmicas, leis, decretos, regulamentos, portarias, editais, sites oficiais, canais de *youtube* da Ufersa, relatórios anuais de atividades da Coordenação Geral de ações afirmativas, diversidade e inclusão social - Caadis, e outros documentos, devidamente autorizados pela chefia do referido setor. Além da coleta da legislação e análise da legislação coerente com a temática abordada, as principais informações que permitiram realizar a construção do perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como de suas necessidades específicas para que houvesse acessibilidade educacional, e por conseguinte, zelo ao direito à educação, resultado de questionário enviado pela Caadis em forma de consulta aos discentes da instituição da pesquisa foi de suma relevância para obtenção dos resultados, bem como outras expressas no próprio site oficial da instituição. Os principais referenciais utilizados foram a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), Lei brasileira de inclusão (2015) e Parecer CNE/CP N°. 5 (2020). Seus resultados constataram que as estratégias usadas pela Ufersa para o retorno das aulas, através do sistema remoto, estão apoiadas com coerência nas normativas vigentes, mas, ainda são incipientes às ações específicas para oferta de educação de qualidade aos discentes com deficiência em 2020. Principalmente, com relação à valorização das tecnologias assistivas. Destarte, concluímos que se aprimoradas as estratégias utilizadas pela referida instituição, há de se contribuir em maior proporção para que o direito à educação de qualidade ocorra de forma equitativa, e que a educação superior seja um espaço de superação das desigualdades historicamente ofertadas às pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Direito à educação para estudantes com deficiência. Direito equitativo à educação superior. Acessibilidade e inclusão educacional.

ABSTRACT

The research developed at the Faculty of Law - FAD, of the State University of Rio Grande do Norte -UERN, aims to analyze which strategies the Federal Rural University of the Semi-Arid - Ufersa, adopted during the Pandemic of COVID19 in order to guarantee the right to quality education for students with disabilities. As well as, more specifically, investigating the profile of students with disabilities at Ufersa; Identify the actions that promote respect for educational law with quality for students with disabilities at UFERSA; and Know the legislative guidelines for promoting quality education to students with disabilities at Ufersa during the pandemic. It has a quantitative and qualitative nature, and based on documentary and field research, it consulted several records, among them: Academic productions, laws, decrees, regulations, ordinances, public notices, official websites, Ufersa's youtube channels, annual reports of Ufersa's activities. General coordination of affirmative actions, diversity and social inclusion - Caadis, and other documents, duly authorized by the head of the sector. In addition to the collection of legislation and analysis of legislation consistent with the theme addressed, the main information that enabled the construction of the profile of the research subjects, as well as their specific needs so that there was educational accessibility, and, next, zeal to the right to education, the result of a questionnaire sent by Caadis in the form of consultation with the students of the research institution was extremely relevant for obtaining the results, as well as others expressed on the institution's official website. The main references used were the Federal Constitution (1988), the Law of Directives and Bases of Education - LDB (1996), the Brazilian Inclusion Law (2015) and Opinion CNE / CP N°. 5 (2020). Their results found that the strategies used by Ufersa to return to classes, through the remote system, are consistently supported by the current regulations, but are still incipient to specific actions to offer quality education to students with disabilities in 2020. Mainly , regarding the valuation of assistive technologies. Thus, we conclude that if the strategies used by that institution are improved, a greater proportion must be contributed so that the right to quality education occurs in an equitable manner, and that higher education is a space for overcoming the inequalities historically offered to people with disabilities. deficiency.

Keywords: Right to education for students with disabilities. Equitable right to higher education. Accessibility and educational inclusion.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO.....	25
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ATENDIMENTO/ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 2020 - 1º SEMESTRE.....	51
TABELA 2: AÇÕES DE EXTENSÃO REALIZADOS PELA CAADIS REGISTRADOS NO SIGAA.....	53

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS POR ANO.....	29
GRÁFICO 2 : QUANTIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS POR CURSO EM 2020.....	31
GRÁFICO 3: GÊNERO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ASSISTIDOS PELA CAADIS EM 2020.....	32
GRÁFICO 4: GÊNERO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SUJEITOS DA PESQUISA DA CAADIS - 2020.....	33
GRÁFICO 5: COR/ETNIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SUJEITOS DA PESQUISA DA CAADIS - 2020.....	34
GRÁFICO 6: MODALIDADE DE DEFICIÊNCIA DOS SUJEITOS DA PESQUISA DA CAADIS - 2020.....	35
GRÁFICO 7 : DISCENTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3.....	40
GRÁFICO 8 : DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3/ POR CAMPUS.....	41
GRÁFICO 9: SITUAÇÃO DE ACESSIBILIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3.....	43
GRÁFICO 10: POSSE DE EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS USADOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3.....	40

GRÁFICO 11: QUALIDADE DOS EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS USADOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3.....	45
GRÁFICO 12: SITUAÇÃO DA INTERNET USADA PELOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3.....	46
GRÁFICO 13: QUALIDADE DA INTERNET USADA PELOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3.....	47
GRÁFICO 14: SUJEITOS DA PESQUISA REALIZADA PELA CAADIS QUE PRECISAM DE ASSISTÊNCIA PROFISSIONAL.....	49
GRÁFICO 15: RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO LISTADOS COMO NECESSÁRIOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA REALIZADA PELA CAADIS EM 2020.....	50
GRÁFICO 16: DEMANDAS DE INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS, EM 2020.....	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS, CONCEITUAIS E NORMATIVOS.....	15
3 O LÓCUS DA PESQUISA E AS MUDANÇAS EM SEU FUNCIONAMENTO DURANTE A CRISE PANDÊMICA.....	24
3.1 O PERFIL DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DA UFERSA EM 2020.....	26
4 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DA UFERSA DURANTE A PANDEMIA DO COVID19 PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA EM 2020.....	38
4.1 O ENSINO REMOTO COMO ALTERNATIVA À GARANTIA DO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFERSA DURANTE A PANDEMIA.....	40
4.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFERSA.....	43
4.3 ACOMPANHAMENTO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DA UFERSA EM 2020	52
4.4 OS AUXÍLIOS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFERSA DURANTE A PANDEMIA.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXOS A.....	75
APÊNDICES A.....	100

1 INTRODUÇÃO

Em razão da Covid-19¹ no Brasil, a Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, anunciou emergência no âmbito nacional, sendo necessárias medidas urgentes de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020). Sendo as principais estratégias adotadas, para o enfrentamento da mesma, o isolamento social o que levou ainda em 2020, o país a paralisar muitas das atividades econômicas e sociais em diferentes áreas, incluindo a escolar, que teve suas aulas presenciais suspensas, e a reinvenção do regime educacional formal.

A partir dessa nova regulamentação, as secretarias de educação dos respectivos estados brasileiros desenvolveram um planejamento, de maneira que a suspensão das aulas no período de quarentena, gerassem o mínimo de prejuízos à formação dos discentes. aderindo o cumprimento do calendário acadêmico e da carga horária letiva por meio de atividades não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (CUNHA, 2020).

Nesse contexto, ao refletirmos acerca do direito a uma educação de qualidade no ensino superior, percebemos que o mesmo está sendo prejudicado durante a Pandemia, considerando que nos 6 (seis) primeiros meses, 19,5 milhões de estudantes da educação básica e superior ficou sem acesso às aulas presenciais no Brasil (DATASENADO, 2020).

Fato este que pode ser ainda mais danoso para as pessoas com deficiência², pois, segundos dados referentes ao último ano do perfil universitário das universidades públicas federais (2018)³ apontados pelo Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos

¹ Doença causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, originou-se na China em dezembro de 2019, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar, em janeiro de 2020, emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) devido à doença constituir-se um risco de saúde pública para os demais países, e a caracterizá-la, no mês seguinte, como pandemia em razão da rápida dispersão geográfica do vírus pelo mundo, facilitada pela dinâmica circulação internacional de pessoas na era globalizada (CUNHA, 2020)..

² O uso do termo pessoa com deficiência, ao invés de “portador com deficiência” durante essa pesquisa, consiste no fato de que o termo “portador”, segundo Sassaki (2003) foi repudiado pelos representantes da luta pela inclusão por volta de 1996, pois, ele argumenta que a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. sendo que, ela tem uma deficiência. Onde, para ele, o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Um exemplo, é que não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena. Uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente. Resultado disso, é que os documentos produzidos após essa data, como é o caso da Lei Brasileira de Inclusão de 2015, que teve representantes da classe em questão, não usa mais a antiga terminologia, e sim, “pessoas com deficiência”.

³ O documento constitui a principal fonte de dados sobre estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. O levantamento reúne, além de dados do perfil social (cor ou raça, sexo, idade, estado civil,

Comunitários e Estudantis) mostra que grande parcela destes, advém de espaços familiares de maior vulnerabilidade social e tem na academia, apoio presencial de núcleos de acessibilidade, bem como acesso a tecnologias assistivas e outros recursos indispensáveis para o acesso ao ensino na modalidade remota.

Além disso, se faz notório que o acesso pelas pessoas com deficiência tenha aumentado após a Lei de cotas nas Universidades, porém, não é todos que têm acesso a educação Superior através dessa oportunidade, tanto por serem as vagas insuficientes, como também pelo fato de que nem todos se adequem ao perfil estipulado. Coexistindo assim, por inúmeras razões, a possibilidade dos mesmos ingressarem através do quadro de ampla concorrência do SISU (Sistema de Seleção Unificado).

Neste sentido, busca-se com esse estudo responder à problemática: Quais estratégias a Ufersa adota durante a Pandemia do Covid19 no intuito de garantir o Direito a uma educação de qualidade para seus discentes com deficiência?

Buscando solução para tal questionamento, o presente estudo busca analisar quais estratégias a Ufersa adotou durante a Pandemia do Covid19 no intuito de garantir o Direito a uma educação de qualidade para seus discentes com deficiência. Bem como, Investigar o perfil dos alunos com deficiência da Ufersa; Identificar as ações propulsoras do respeito ao Direito educacional com qualidade para os discentes com deficiência da Ufersa; e Conhecer quais os entraves para a promoção de uma educação de qualidade aos discentes com deficiência da Ufersa durante a pandemia.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD Covid-19) realizada no mês de Julho de 2020, cerca de 45,3 milhões de alunos de 6 a 29 anos que frequentavam estabelecimentos de Ensino já estavam na segunda metade do ano, com 72% deles com a oferta de atividades remotas, contabilizando 32,6 milhões de estudantes precisando se adequar a novas transformações decorrentes do Ensino à distância (EAD). Considerando que antes disso, eram 231 mil universitários no Brasil sem aulas nas Universidades federais, de um total de 1 milhão de alunos matriculados (IBGE, 2020).

Desse montante de estudantes que já enfrentam dificuldades estruturais e pedagógicas de mudar do regime presencial para a distância, a situação possivelmente se agrava se analisarmos as condições dos estudantes com deficiência, que muitas vezes, para além das tecnologias básicas, como computador ou outro aparelho que permita acessar as

aulas virtuais, bem como, as condições necessárias de acesso a rede de internet, muitos dependem de tecnologias assistivas, programas específicos, outros equipamentos e atendimento presencial de equipe multiprofissional que favorecem maiores possibilidades de efetiva inclusão deles nas instituições de Ensino.

Na Ufersa tal situação não diverge dos outros espaços, considerando que haviam mais de 100 discentes com deficiência nos quatro campi da referida instituição, matriculados no semestre de 2020.1, que foi interrompido em março e retomado em setembro do corrente ano, com aulas no sistema remoto, bem como, tendo outros atendimentos sendo executados de forma também online⁴.

Dentre os setores de apoio ao estudante na Ufersa, destacamos o da Coordenação Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS), que consiste no núcleo de acessibilidade, responsável por recepcionar, orientar e acompanhar as adequações didático-pedagógicas necessárias junto à equipe docente e de gestão dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais.

Além disso, cabe também a ela, ofertar através de empréstimo e/ou uso nas dependências do setor de tecnologias assistivas, tais como lupas, computadores adaptados, e outros instrumentos necessários para os educandos. e principalmente, o apoio da equipe multiprofissional, composta por intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Pedagoga, e monitores de acessibilidade que auxiliam nas adequações específicas de cada discente, nas funções de interpretação, leitura, Audiodescrição, ampliação de materiais, etc.

Ademais, também cabe preocupação com o processo do rito de passagem das aulas no modelo tradicional para a distância, pois, no caso de discentes com deficiência intelectual e/ou física, por exemplo, se adequar ao uso das tecnologias sozinho não parece tarefa fácil e rápida.

Daí a necessidade de analisar quais estratégias a Ufersa adotou durante a Pandemia do Covid19 no intuito de garantir o Direito a uma educação de qualidade para seus discentes com deficiência. Considerando o perfil dos universitários com deficiência da Ufersa e as possíveis dificuldades que possam ter surgido no decorrer dessa experiência no ano de 2020 quando surgiu a pandemia.

⁴ Dados de pesquisa exploratória, nos documentos disponibilizados pela Coordenação Geral de Ações Afirmativas e Inclusão Social - CAADIS da Ufersa.

Esses resultados poderão contribuir com a Ufersa no sentido de aprimorar suas ações no tocante a concretização de uma educação de qualidade para todos, tendo em vista ser este um Direito instituído como fundamental na Carta Magna vigente.

Na busca pela compreensão da evolução humana, percebemos que as descobertas realizadas pelo homem quase sempre foram oriundas de um processo intenso de busca, estudo e pesquisa.

Para tanto, foram analisados o resultado de questionários semiestruturados disponibilizados pela Caadis, que foram encaminhados pelo núcleo de acessibilidade para todos os discentes da Ufersa através do meio institucional com auxílio da superintendência de infraestrutura - SUTIC, abordando questões relacionadas a seu perfil socioeconômico e com relação às experiências educacionais vivenciadas durante o semestre suplementar 2020.3, que antecedeu o retorno das aulas de 2020.1, já no sistema remoto.

Bem como, buscou-se no relatório anual do referido setor, identificar quais as estratégias utilizadas pela Ufersa na tentativa de possibilitar a efetiva garantia do Direito a uma educação de qualidade para os alunos com deficiência.

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes com deficiência da Ufersa no ano de 2020, Porém, adotamos estratégias de amostragem, considerando para isso, o quantitativo de discentes que responderam aos questionários da pesquisa implementada pela Caadis. No caso, 42 discentes que se autodeclararam com deficiência.

Neste sentido, a Ufersa apresentou-se como espaço propício para o desenvolvimento da pesquisa porque está situada em pontos estratégicos do interior do Estado do Rio Grande do Norte, dividida em quatro Campi: Mossoró, Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros, e possuindo uma considerável diversidade de cursos de graduação, com notoriedade internacional no quesito de educação de qualidade, apontada em ranking de pesquisa *Latin America University Rankings 2020*.

Para tanto, delimitou-se como lócus de investigação os documentos e relatórios emitidos pela Coordenação Geral de ações afirmativas, Diversidade e Inclusão Social - Caadis, por ser este o setor que atua como núcleo de inclusão e atendimento direto aos estudantes com deficiência na Ufersa.

Já a seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada em função dos resultados de uma investigação exploratória, a partir de dados cedidos pela Caadis, oriundos de consulta acadêmica acerca do processo Ensino-aprendizagem durante semestre experimental de retomada das atividades após o início da Pandemia.

2 O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS, CONCEITUAIS E NORMATIVOS DA PESQUISA.

Em que pese esta afirmativa, entendemos que a metodologia para este estudo não deve se limitar a técnicas de aplicação dos instrumentos de pesquisas (observações, entrevista, dentre outros), mas se constituir num fazer prático e reflexivo, que esteja presente em todos os momentos e caminhos da realização do estudo, desde seu início até a construção final do texto monográfico, sendo necessário perceber que: “A metodologia não é simplesmente um conjunto de técnicas, mas, deve ser compreendida como uma concepção de trabalho fortemente apoiada na compreensão da relação homem-sociedade-cultura-educação” (VASCONCELOS, 2003. p. 53).

Considerando esta perspectiva, optamos por uma abordagem quanti-qualitativa de pesquisa. Onde o enfoque qualitativo terá como base a visão de Bogdan e Biklen que trazem a seguinte contribuição:

A pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista ‘recente, natural e holístico’ dos fenômenos, assim como flexibilidade (1994, p. 15).

Neste sentido, como pretendemos para este trabalho aprender fazendo, organizando, refazendo mediante os caminhos que o próprio estudo permite, porém seguindo com seriedade, não poderíamos nos delinear pelo enfoque, exclusivamente, quantitativo. Pois, compreendemos que nas relações subjetivas não há como se obter respostas prontas e acabadas, mas, podemos compreender seu contexto e analisar seus resultados.

Para tanto, será realizada pesquisa bibliográfica, documental. Para fins de distinção das duas primeiras, Oliveira (2007) contribui com a conceituação de que a pesquisa documental trata-se de uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, é um tipo de “[...] estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (IBID, p. 69).

Em continuidade a esses apontamentos, a mesma autora argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com

obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. Já para a pesquisa documental, a mesma autora, define como: “[...] a busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Desse modo, esse estudo promoveu um enlace quanti-qualitativo dos dados, longe da pretensão de flutuar sobre dois extremos, entendidos por alguns como contrários, equívoco este que coíbe a complementaridade entre ambos, pois como bem lembram Devecchi e Trevisan (2010, p.157): “A pesquisa qualitativa não é contrária à pesquisa quantitativa, pois não se trata de posições antagônicas, mas desiguais e complementares”. Assim, pela natureza das fontes, a estatística aliada à subjetividade advinda das experiências relatadas pelos informantes, facilitou-se a relação das ideias que surgiram durante o itinerário planejado.

Vencido a descrição do trajeto metodológico, existem aspectos conceituais de extrema relevância para compreensão desse estudo. Dentre ele a opção pela adoção de um conceito de qualidade da educação consistente como um elemento basilar desta investigação, e sobre o qual se evoca a contribuição de autores e de instrumentos legislativos que mais se aproximam da discussão levantada pela problemática em destaque.

O direito a uma educação de qualidade consiste numa conquista para o cidadão brasileiro, sendo esta perpetuada na Carta Magna (1988), e expressa no seu art. 206, sob os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Entretanto, muitos estudos apontam que pouco do que está previsto legalmente para educação tem aplicação prática, por isso, se faz necessário, acompanhar o processo de avaliação e efetivação das políticas educacionais que se propõem à execução desses princípios. E a isso, associamos a necessidade de entender a expressão: “qualidade da educação”, mesmo conscientes de que esta assume diferentes significados, principalmente após a perspectiva de aceitação da diversidade no espaço educativo formal. Pois,

corroborando com Oliveira (2014, p. 229), compreende-se que a qualidade está diretamente vinculada ao projeto de sociedade, “[...] relacionando-se com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade”. Assim:

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social (DASVOK, 2007, 506).

Nesse rumo, Demo (2001, p. 14) faz distinção entre qualidade formal e qualidade política, onde a qualidade formal é compreendida por ele como “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, ressaltando o manejo e a produção do conhecimento como expedientes primordiais para a inovação. Já a qualidade política tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionada a fins, valores e conteúdos. Refere-se “[...] à competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. Nesse sentido, tem-se a qualidade formal como meio e a qualidade política como fim (IBID).

Além disso, os conceitos de qualidade formal e política aproximam-se dos de qualidade acadêmica, qualidade social e qualidade educativa, propostos por Demo (1985) ao se referir à qualidade da educação superior e à qualidade da universidade.

Sendo a qualidade acadêmica definida como “[...] a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência” (IBID, p. 35). Pois, o ensino superior requer cultivar a criatividade científica que é baseada na pesquisa.

Daí a qualidade do ensino superior, em grande parte, ser atribuída aos docentes, na medida em que, seria a capacidade do professor em transmitir o conhecimento que ele próprio construiu por meio de suas atividades de pesquisa, orientação dos alunos e por ofertar tratamento teórico, pesquisas e apresentação de soluções práticas a problemas específicos da sociedade. Sendo considerados influenciadores da qualidade.

A qualidade social é entendida como “[...] a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com relação ao problema do desenvolvimento. [...] Trata-se de colocar à universidade a necessidade de ser consciência teórica e prática do desenvolvimento” (DASVOK. 2007, p. 38). Essa qualidade se refere à função das Instituições

de Ensino Superior (IES) de realizarem atividades de extensão, descobrindo e intervindo na realidade social a elas circundante, com vistas ao desenvolvimento da sociedade. Aqui a qualidade do ensino superior consiste na oportunidade dos alunos se aproximarem da prática, contextualizada pela teoria.

A qualidade educativa tem por princípio a “[...] formação da elite, no sentido educativo. A universidade também educa” (IBID, p. 39). A qualidade educativa é revelada pela capacidade das instituições de ensino superior empenhar seus esforços na formação plena do cidadão. Para exemplo, aponta a formação dos educadores para todos os níveis de ensino, dos planejadores e administradores da coisa pública, dos profissionais para o sistema econômico, dos dirigentes políticos, dos que produzem ideologias e as manipulam, dos líderes comunitários, enfim, do cidadão que zela para que a democracia, de forma sistemática, se desenvolva em seus aspectos econômico, institucional, político e cultural.

Já o Paradigma Multidimensional de Administração da Educação é constituído de quatro dimensões analíticas: econômica, pedagógica, política e cultural. E a cada dimensão destas, corresponde seu respectivo critério de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância (SANDER, 1995).

Essa perspectiva é apontada para valorização da qualidade da educação em termos substantivos e instrumentais. “A qualidade substantiva da educação reflete o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. A qualidade instrumental define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo educacional” (DASVOK, 2007, p. 43).

Nessa trilha conceitual, a concepção de qualidade em educação, está diretamente relacionada com a qualidade da gestão educacional e as dimensões instrumentais (econômica e pedagógica) são assimiladas pelas dimensões substantivas (política e cultural). Assim como as dimensões extrínsecas (política e econômica) são relacionadas às dimensões intrínsecas (cultural e pedagógica).

Sander (1995) conceitua os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância e os articula dialeticamente na composição de seu conceito de qualidade na gestão da educação, no qual a eficiência “[...] é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (DASVOK, 2007, p. 43). Já a eficácia “[...] revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (IBID, p. 46).

Outro critério da dimensão instrumental, preocupado com a consecução dos objetivos intrínsecos, vinculados, especificamente, aos aspectos pedagógicos da educação, é a efetividade, pois, de acordo com o mesmo autor “[...] reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (IBID, p. 47).

A relevância, por sua vez, “[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor” (DASVOK, 2007, p. 50). Classificado como de natureza substantiva e intrínseca, e por isso, relacionado à atuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo.

Diante das concepções de qualidade da educação apontadas por Demo (1985, 2001) e Sander (1995) compreende-se a evolução histórica do referido conceito, longe de apresentar suas interpretações como verdades absolutas, ou mesmo, tomá-las por empréstimo para elencar indicadores necessários à continuidade da pesquisa, optou-se por evidenciá-las como elementos basilares das atuais políticas educacionais e seus sistemas de avaliação, tanto na educação básica, como no ensino superior, sob o qual recai a atenção deste estudo. Ancorando-se nos ensinamentos de Gadotti (2013, p. 03): “É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às exigências sociais de um dado processo”.

Numa perspectiva neoliberal, uma educação de qualidade, consiste naquela que oferta ao indivíduo, saberes e técnicas necessárias ao desempenho de um ofício. Ao criticá-la Sobrinho (2010) detalha essa visão, onde para ela:

[...] Uma educação tem tanto mais qualidade quanto mais propicia aos indivíduos e às empresas maiores ganhos de eficiência e de capacidades competitivas. Em outras palavras, a qualidade educativa estaria associada às produtividades, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia (SOBRINHO, 2010, p. 1227).

Mediante tal conceito, a qualidade da educação superior precisa ser conduzida por políticas nacionais, atentas às necessidades da sociedade brasileira, sendo inaceitáveis “[...] as formulações da educação como um bem público global, propostas por influentes organismos multilaterais, capitaneados pelo *Banco Mundial* com adesão de alguns setores da UNESCO” (IBID, p.1228).

Morosini (2014) ao discutir a qualidade da educação superior lembra que esta carrega relação direta com a concepção de **Sociedade do conhecimento**, responsável pela

formação de recursos humanos de alto nível em IES. Revela a autora que sua ambiguidade decorre do conflito entre posturas transnacionais e as regionais/locais, onde a corrente defensora das empresas transnacionais em detrimento da população foi chamada de Sociedade contraditória do conhecimento, e a que contrariamente, volta-se para busca de uma qualidade melhor de vida à população obteve o título de Sociedade inteligente do conhecimento.

É nesse mote, que a mesma autora enfatiza o contexto em que a aceleração do crescimento de instituições de ensino superior no Brasil, está sendo influenciado pelo movimento de concepções paradigmáticas, evidenciando:

As tensões que se fazem presentes e estão ligadas à assunção de uma identidade para a educação superior na sociedade, tais como: instituições reativas versus instituições proativas e antecipadoras; lucrativas versus valor social do conhecimento; economia do conhecimento versus sociedade do conhecimento; bens públicos versus bens privados; e relevância versus competição e competitividade (GUNI, 2013 apud MOROSINI, 2014, p.389).

Em meio a esses contextos emergentes, onde a universidade assume os modelos: tradicional e neoliberal, pautados na construção de um estado de conhecimento internacional, Morosini (2014) identifica a noção de qualidade da educação superior, com base no ideal Weberiano: qualidade isomórfica, qualidade da especificidade, e qualidade da equidade (IBID).

Segundo essa autora, a qualidade Isomórfica é uma corrente que define um modelo único de educação, defensora do processo de internacionalização do conhecimento e a transnacionalização da educação como mercadoria, cabendo a esta submissão aos organismos multilaterais, dentre eles a OMC, *World Bank*, OCDE e UNESCO, sendo esta bastante utilizada por sistemas de avaliação, apoiando-se em padrões acadêmicos, de competência, organizacional e de serviços em busca de uma relação direta entre formação e empregabilidade, objetivando um modelo ideal de profissional competitivo.

Sobre a influência desta concepção de qualidade nas políticas educacionais de ensino superior, como aporte das avaliações e instrumentos de acreditação - certificação pública da qualidade, Sobrinho (2008, p.18) comenta:

O que parece ser o definidor por essência da qualidade educativa nos processos de acreditação e de avaliação praticados por governos e agências, na perspectiva da economia de mercado aqui criticada, se reduz à demonstração mensurável de desempenhos e resultados na titulação de profissionais, aos rendimentos estudantis, aos números de publicações e citações, às condições de infra-estrutura física e a outros produtos que

possam ser objetivamente quantificados. Produtos e resultados são apresentados como representações da qualidade, como se fossem a própria qualidade, como se fossem entidades autossuficientes e independentes das realidades concretas em que fundam suas existências.

Em resumo, a qualidade da educação superior Isomórfica vem ganhando destaque nos sistemas educacionais em virtude da interferência das organizações unilaterais, e na medida em que fortalece suas estratégias de ação, delinea o processo avaliativo como um fim mensurável e não como um caminho para a obtenção da qualidade.

De forma mais sintética, a qualidade da especificidade é definida por Morosini (2014, p. 392) como “[...] a presença de indicadores *estandardizados* paralelos à preservação do específico”. A título de exemplo, esta concepção reflete a realidade da União Europeia, pela necessidade de preservar os Estados-membros. Pois, presumia-se o respeito das particularidades dos países deste núcleo.

Esse tipo de qualidade não assumia a adoção de único padrão para a educação superior, mas de uma base comum, que possibilitasse a adesão de princípios que melhor se adequasse a determinada realidade de um país (IBID). Ela não obteve muitos adeptos.

Já a qualidade da equidade centra-se na perspectiva de ofertar tratamento diferenciado para os estratos sociais que estão à margem da sociedade, ampliando a concepção de qualidade, para além da padronização de indicadores quantitativos, assumindo o compromisso com a complexidade do local. Isso permite dizer que o sistema educacional estará sendo equitativo quando: “[...] os resultados da educação e da formação do alunado não dependerem de fatores geradores de ‘características iniciais’ e quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um” (IBID, p. 395).

Isto quer dizer que a equidade na educação superior não se restringe ao acesso e nem mesmo à permanência no sistema para atingir o sucesso, que corresponde à conclusão de um determinado nível de estudo. A avaliação da equidade não se restringe ao número de anos que um indivíduo cursou, mas se amplia para o exame de estratégias e suportes ofertados para que o indivíduo consiga sucesso na vida pessoal, estudantil e profissional. A equidade se relaciona com a conclusão de um determinado nível em igualdade a outros sujeitos (MOROSINI, 2014, p. 395).

Sobre esta modalidade resta destacar que, segundo Morosini (2014) os eixos referenciais utilizados para avaliar a qualidade com equidade, no caso dos estudantes, seriam o detalhamento de seus perfis socioeconômico, as formas de acesso e permanência na

universidade (se através de programas de apoio à aprendizagem, e/ou de assistência estudantil), e exames ao fim da graduação.

Diante da vastidão de ideias e classificações apresentadas acerca do conceito de qualidade da educação superior, seria ingenuidade eleger apenas um, e ofertá-lo toda a sorte de elogios, e depois afirmar que esse estudo seguirá apenas seus preceitos. Sendo que, de modo geral, todos contribuíram para a seleção ou descarte de categorias durante a sistematização da metodologia, coleta e análise dos dados coletados. Mas, notoriamente, dentre todas as mencionadas, a concepção de qualidade da equidade é a versão mais coerente com os princípios da pesquisa e, por isso, norteou em maior parcela, a condução da investigação levantada.

Pois, a qualidade educacional defendida não se limita às condições sociais atuais, e sim, as que se almejam, onde a democratização da educação está condicionada a melhores circunstâncias de acesso e permanência de todos, que assim, desejarem adentrar numa universidade. Pois, como Gentili (1995. p. 177) acredita-se que: “[...] qualidade para poucos, não é qualidade, é privilégio”.

Nesse sentido, no âmbito da legislação brasileira os aspectos conceituais de educação qualitativa, ganha forma no art. 205 da Constituição Federal de 1988, que afirma: “A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ou seja, as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que os demais, a uma educação ofertada por políticas governamentais, e de qualidade.

Contudo, cabe esclarecer que a visão de educação ressaltada neste estudo, discute apenas seus aspectos formais, mais diretamente relacionados com as relações de ensino-aprendizagem no âmbito do espaço “escolar” da Universidade. Mas, entende-se como no art. 1º, da Lei de Diretrizes e bases da educação brasileira – LDB (1995), que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Ranieri (2009), no tocante aos aspectos conceituais do Direito à educação, traz uma relevante reflexão, nesse mote, de quão se torna relevante compreender que apesar da carta Magna trazer uma visão ampla de Educação, dissociado do conceito de Ensino formal, cabe para fins metodológicos, conceber suas particularidades. E delimitar o objeto de estudo. Por

isso, para esse dado momento nos deteremos a estudar apenas os preceitos legais expressos na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), quanto a educação formal de qualidade para as pessoas com deficiência, onde:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (LBI, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, Art. 27).

Nesse sentido, o STF, traz num de seus julgados o reconhecimento da fundamentalidade do direito à educação, entendendo que ele consiste num: “[...] direito fundamental e indisponível dos indivíduos. [e que] É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo art. 205 (CF/1988). A omissão da Administração importa afronta à Constituição” (STF, DJ 07. ago.2009, RE-AgR 594018/RJ, Rel. Min. Eros Grau.).

Já no que tange os preceitos legais da qualidade da educação como Direito fundamental, entende-se que:

A garantia do direito à educação de qualidade é um princípio fundamental e basilar para as políticas e gestão da educação básica e superior, seus processos de organização e regulação. No caso brasileiro, o direito à educação básica e superior, bem como a obrigatoriedade e universalização da educação de quatro a 17 anos (Emenda Constitucional – EC no. 59/2009), está estabelecido na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), nos reordenamentos para o Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), com as alterações ocorridas após a sua aprovação, encontra-se em sintonia com a garantia do direito social à educação de qualidade”. (MEC, 2014, p. 16).

Assim, compreende-se que a legislação vigente defende o direito a uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência em todos os espaços educacionais, incluindo as Universidades, como é o caso, do lócus do referido objeto de estudo almejado.

Corroborando com Silva (2020, p. 966) entende-se que no contexto de pandemia emergiu: “uma série de desafios e entraves quanto ao acesso à educação brasileira, sendo que estes não são exclusivamente oriundos do quadro da crise atual, mas, sim, resultados de uma trajetória política-institucional que não colocou a educação como prioridade de Estado”.

Discussão esta, que trataremos de analisar adiante, mas, para tanto, iniciaremos por conhecer melhor nosso lócus e sujeitos da pesquisa, bem como, os meios usados para favorecer a garantia do direito a uma educação formal de qualidade.

3. O LÓCUS DA PESQUISA E AS MUDANÇAS EM SEU FUNCIONAMENTO DURANTE A CRISE PANDÊMICA.

De acordo com levantamento realizado no site da UFERSA (Reitoria, 2014) o percurso histórico de constituição da Universidade Federal Rural do Semi-Árido começa com sua versão anterior, a Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM) criada pela Prefeitura Municipal de Mossoró, através do Decreto nº 03/67 de 18 de abril de 1967 e inaugurada a 22 de dezembro do mesmo ano com a presença do então Presidente da República, Artur da Costa e Silva.

A ESAM teve na sua fase de implantação, como entidade mantenedora, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), sendo incorporada à Rede Federal de Ensino Superior, como autarquia em regime especial em 1969, dois anos após sua criação, através do Decreto-lei nº. 1.036, de 21 de outubro de 1969.

A Escola Superior de Agronomia possuía quatro cursos de graduação: Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia Agrícola e Zootecnia.

O Curso de Agronomia foi autorizado a funcionar pelo Egrégio Conselho Estadual de Educação, com o primeiro vestibular sendo realizado em 1968. O reconhecimento viria em 28 de janeiro de 1972 (IBID).

O curso de Medicina veterinária foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 26 de dezembro de 1994, através de despacho Ministerial publicado no D.O.U. de 28 de Dezembro de 1994, com ingresso da primeira turma em Agosto de 1995, e reconhecido através de portaria ministerial nº 376, de 05 de março de 2001 (IBID).

O curso de graduação em Engenharia Agrícola foi autorizado mediante a Portaria MEC nº 3.789 de 12 de dezembro de 2003, e o seu primeiro vestibular foi realizado em maio de 2004, começando a funcionar no segundo semestre de 2004.

Já o de Zootecnia foi criado em 2004 sob o código 12007100 e recebeu autorização para seu funcionamento pela Portaria nº 3.788 de 12 de dezembro de 2005 (IBID).

Em junho de 2004, o Ministro da Educação, Tarso Fernando Herz Genro, encaminhou Projeto de Lei que transforma a ESAM em UFERSA, para apreciação do Senhor

Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Mas, apenas em fevereiro de 2005, após a tramitação do Projeto Institucional, pelos Ministérios da Educação, Planejamento e Casa Civil, o Poder Executivo, encaminhou o PROJETO DE LEI Nº 4.819/05 ao Congresso Nacional que dispõe sobre a transformação da ESAM em Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA para em seguida, com a sanção da lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005, publicada no Diário Oficial da União no dia 01 de agosto de 2005, na seção 1, nº 146, ganhar sua legitimidade (IBID).

A partir daí tornou-se uma Universidade, localizada no Estado do Rio Grande do Norte, com seu campus sede situado na cidade de Mossoró, estando suas edificações concentradas nos extremos leste e oeste da Av. Francisco Mota, 572, Bairro Costa e Silva, nas proximidades da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, onde se encontram a reitoria e os principais setores administrativos, sendo os demais campi situados nos municípios de Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros.

Possui 42 cursos de graduação presenciais distribuídos nos quatro campi, verificáveis no Quadro 1: Cursos de graduação presenciais da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (por campus), entre as áreas de ciências biológicas, exatas e humanas.

QUADRO 1: CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

MOSSORÓ	ANGICOS	CARAÚBAS	PAU DOS FERROS
<ul style="list-style-type: none"> ● Administração ● Agronomia ● Biotecnologia ● Ciência da Computação ● Ciência e Tecnologia ● Ciências Contábeis ● Direito ● Ecologia ● Engenharia Agrícola e 	<ul style="list-style-type: none"> ● Bacharelado em Ciência e Tecnologia; ● Engenharia Civil; ● Engenharia de Produção; ● Licenciatura em Computação e Informática ● Sistemas de Informação. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Bacharelado em Ciência e Tecnologia; ● Engenharia Civil; ● Engenharia Elétrica; ● Engenharia Mecânica; ● Letras: Inglês; ● Letras: 	<ul style="list-style-type: none"> ● Arquitetura e Urbanismo - ● Ciência e Tecnologia - ● Engenharia Ambiental e Sanitária - ● Engenharia Civil - ● Engenharia de Computação - ● Engenharia de

<ul style="list-style-type: none"> • Ambiental • Engenharia Civil • Engenharia Elétrica • Engenharia Florestal • Engenharia Mecânica • Engenharia Química • Engenharia de Pesca • Engenharia de Petróleo • Engenharia de Produção • LEDOC • Medicina • Medicina Veterinária • Zootecnia 		<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Letras: Libras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Software - Tecnologia da Informação -
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Resultados de pesquisa documental, 2021.

Após dezesseis anos com o status de Universidade, o crescimento da instituição em números foi relevante, passando de 1.100 alunos entre graduação e pós-graduação em 4 cursos da antiga ESAM, para mais de 10,2 mil estudantes distribuídos em 42 cursos de graduação nos quatro campi da UFERSA, conforme dados de pesquisa documental no site e documentos da Ufersa (UFERSA/PROGRAD, 2021).

No tocante a políticas de inclusão dados da pesquisa documental, apontam que foi a partir de 2012, que a UFERSA instituiu a Coordenação de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social - CAADIS, aprovada pelo Conselho Universitário – Resolução N° 005/2012, de 31 de outubro de 2012, que contempla a realização de um conjunto de ações voltadas para estudos e adoção de medidas de políticas afirmativas de inclusão social, que discutiam o acesso e permanência na universidade, no contexto de democratização da educação superior pública, gratuita e de qualidade (CAADIS. 2014).

Apontando o propósito de fortalecer o “direito de todos os estudantes ao acesso à universidade e garantir a permanência qualitativa na academia constituem-se tarefas de grande

vulto para a educação, porém são objetivos perfeitamente alcançáveis, dentro da perspectiva da universidade inclusiva” (IBID).

Por conseguinte, a adoção da Lei das Cotas, definida pelo Decreto nº 7.824/2012 e iniciada em 2013, destinando 25% das vagas ao sistema de cotas para negros, índios e estudantes que concluíram o Ensino Médio, integralmente, na rede pública de ensino.

No tocante às ações afirmativas, diversidade e inclusão social, formulou-se em 2009 atividades de ensino, pesquisa e extensão para estudantes oriundos de espaços populares por meio do Programa Conexões de Saberes (MEC/SECADI-Edital Nº. 11/2009), onde a UFERSA, integrada ao Fórum de Educação para as Relações Étnico-raciais do RN, por meio da parceria com a Coordenadoria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (COEPPIR) executa formações gerais e específicas sobre a temática da diversidade étnico-racial.

Nesse contexto, foram executadas várias ações extensionistas de inclusão, entre as quais, o Curso Pré-Universitário Popular, ação iniciada no Programa Conexões de Saberes, nos Câmpus da UFERSA, Mossoró, Angicos e Caraúbas, em parceria com as Escolas Públicas da Rede Estadual e Municipal, atividade em interface com ensino e pesquisa, objetivando o acesso e a permanência de estudantes populares na universidade e o agendamento de temáticas entre os segmentos acadêmicos e a comunidade.

Ao longo dos anos, a CAADIS proporcionou ainda, a formação extensionista sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, por meio de Oficinas intituladas “Noções básicas de Língua Brasileira de Sinais” e “Libras em Contexto” para os estudantes, professores e funcionários da UFERSA, familiares e cidadãos surdos de Angicos e adjacências, além da equipe e de parceiros do Projeto, bem como o mapeamento de pessoas surdas na região do Sertão Central, em Angicos-RN.

Tal iniciativa teve como meta oferecer os conhecimentos de LIBRAS para surdos e ouvintes, com o propósito de divulgar para a comunidade em geral a cultura surda, além de orientar a forma de comunicação com as pessoas com deficiência auditiva, estabelecendo interação entre ouvintes e surdos.

A UFERSA também realizou o “Programa Incluir: construindo o caminho para a acessibilidade”, no qual se equipou e aprendeu a atender melhor as pessoas com deficiências e com necessidades especiais, dotando a universidade de infraestrutura e equipamentos, necessários ao atendimento e acessibilidade de alunos, professores, técnicos e comunidades que tenham alguma necessidade especial, e ao mesmo tempo, desenvolveu cursos para a comunicação em LIBRAS.

Em relação à acessibilidade física, a UFERSA já fez a adaptação e acessibilidade nos Câmpus de Mossoró, Angicos, Pau dos Ferros e Caraúbas, bem como o projeto de sinalização e urbanização do Campus Sede, com foco na acessibilidade.

E continua trabalhando na adequação da infraestrutura e aquisição permanente de equipamentos para o atendimento, à adaptação dos espaços físicos e adquirindo plataformas de deslocamento vertical para os prédios que possuem primeiro andar, além de outros equipamentos denominados Tecnologias assistivas, através de recurso advindo do Programa Nacional de assistência Estudantil - PNAES.

3.1 PERFIL DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DA UFERSA EM 2020.

Para traçarmos um esboço do perfil dos estudantes com deficiência da Ufersa em 2020, tomamos como fonte, dados coletados pela Caadis em formulário online enviado após o período suplementar 2020.3, , para todos os estudantes de graduação da referida instituição, os quais tivemos acesso por permissão da Coordenação do referido núcleo de inclusão, disponível no *Apêndice A*.

O uso desse formulário teve como objetivo verificar as condições de acessibilidade que enfrentaram os discentes em questão, no tocante ao Ensino remoto no semestre suplementar. Além disso, também nos foi disponibilizadas outras informações, comportadas em documentos pelo mesmo setor, acerca dos alunos acompanhados na época. Tais como, relatórios, arquivos, e demais registros que se reportavam às ações implementadas durante a Pandemia no período em destaque.

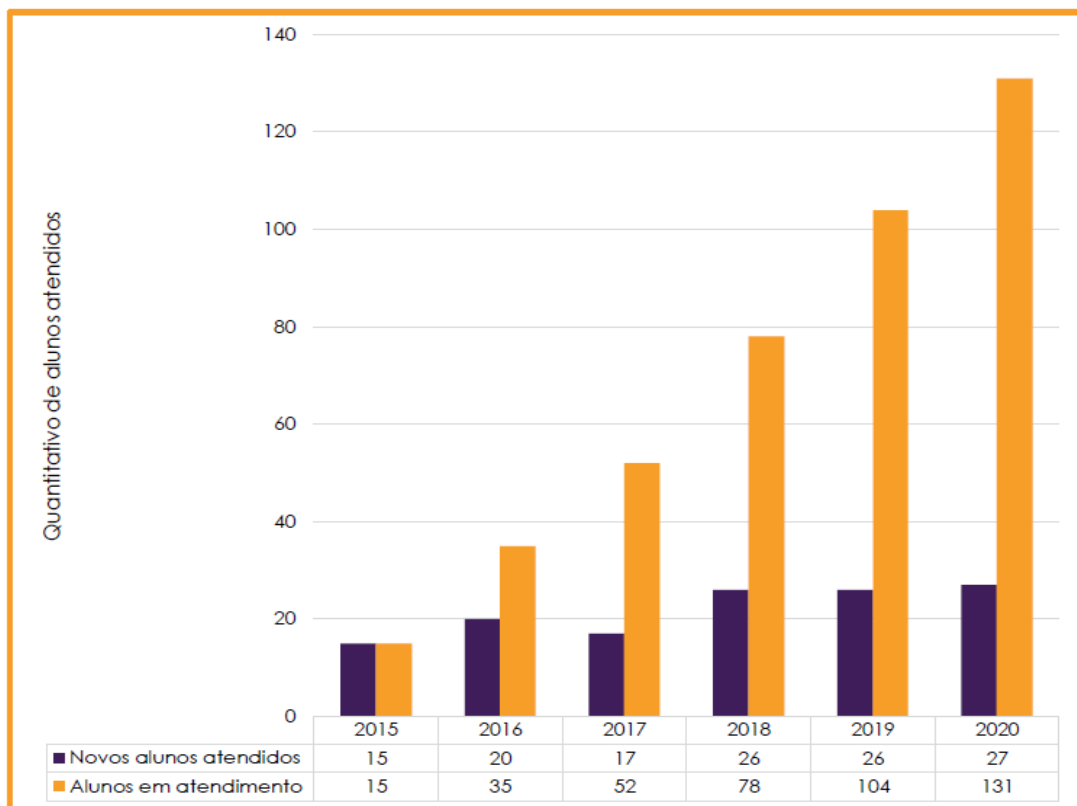
Porém, se faz necessário esclarecer, que um dos entraves relatados pelo setor de inclusão, para exatidão das informações, consiste em que nem todos os discentes com deficiência optam por serem acompanhados, preferem manter sua autonomia, e privacidade velada (CAADIS, 2020a), e nem sempre procuram o núcleo de inclusão, apesar da maioria das vezes, usufruírem das vagas de ingresso oriundas das cotas de pessoa com deficiência na seleção unificada do SISU-MEC. Por isso, os dados coletados neste estudo serão tratados como amostra próxima da realidade, oportunizando a observação direta de um fragmento significativo dos alunos com deficiência da referida instituição. Sendo estes autodeclarados como tal, e/ou já assistidos pela Caadis.

No tocante, ao fato da autodeclaração, a Caadis (2020a) relata, que quando iniciou o atendimento aos discentes, em 2014, teve muita dificuldade, porque ao se autodeclararem com

deficiência, alguns alunos, o faziam equivocadamente, pois, desconheciam os aspectos conceituais e legislativos, que norteiam tal enquadramento. Ao ponto de discentes que possuíam alguma doença ou dificuldade de visão, como miopia, se intitularam como cegos, ou com deficiência física, notoriamente, desconhecendo que a LBI (2015), considera 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”(Art. 2º, Lei 13.146/2015).

Além disso, como mostra o **GRÁFICO 1: NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS POR ANO** na Caadis, o público alvo dessa pesquisa evoluiu em quantidade, nos últimos anos, em provável decorrência do surgimento de políticas públicas para regulamentação das cotas que favorecem o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior, através da lei nº. 13.409 de 2016.

GRÁFICO 1: NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS POR ANO



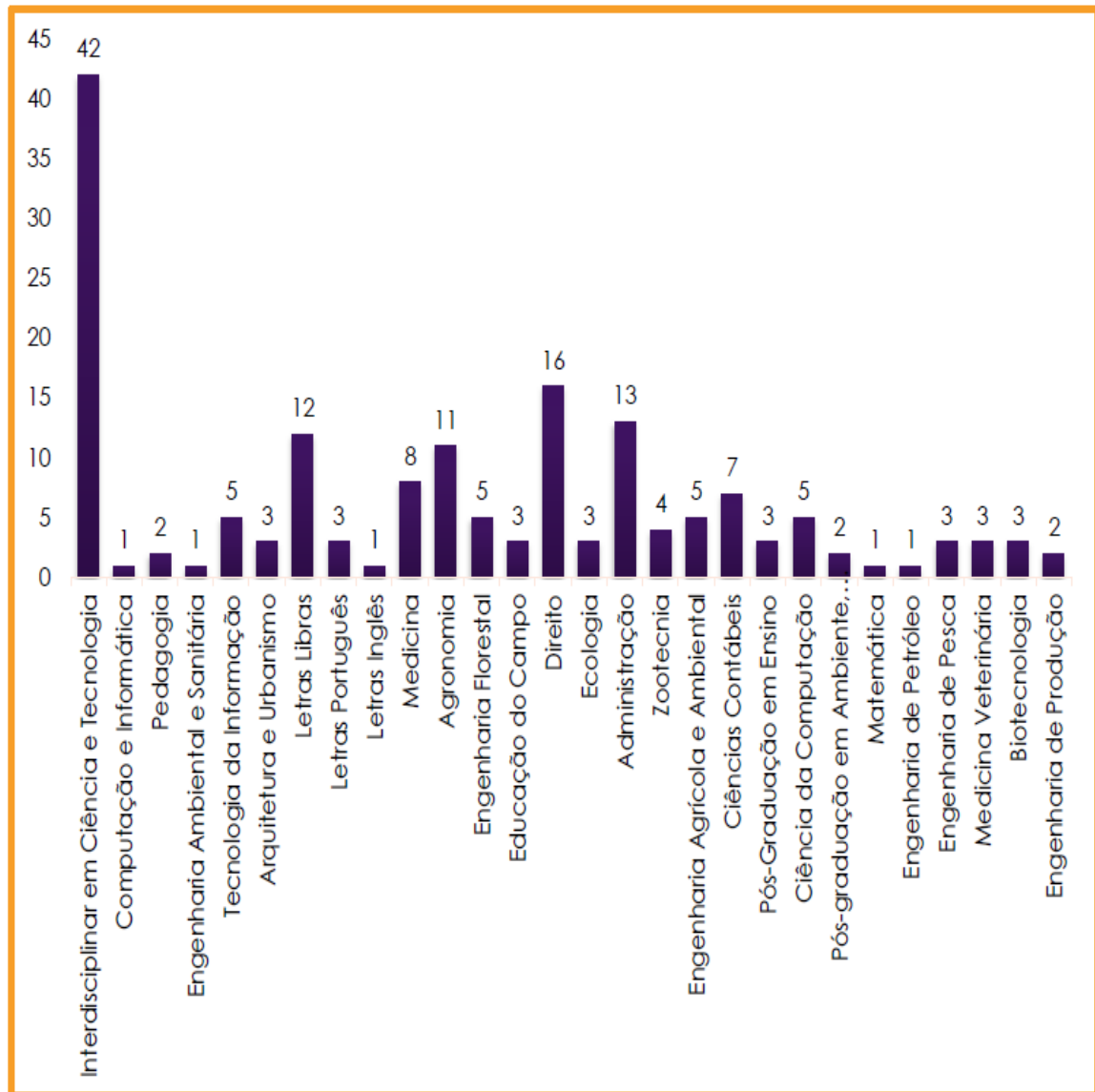
Fonte: Relatório de atendimentos, atividades realizadas e alunos atendidos no interstício de 2015 a 2020 pela CAADIS, 2020b.

Conforme dados apresentados, percebe-se que a quantidade de alunos com deficiência ingressantes, atendidos pela Caadis, anualmente, teve uma constância considerável, mas, para uma melhor análise dos aspectos quantitativos, seria necessário a coleta de informações acerca da evasão, retenção, e assim, desviando-se para caminhos conceituais que extrapolam os horizontes as quais objetivamos para esse estudo. Mas, cabe notar, que a demanda é crescente, passando de 15 alunos em 2015, para 131 em 2020. Dado considerável e relevante para traçarmos o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Nesse mote, onde o público de discentes com deficiência “atendida”, nos quatro campi da Universidade, chegou em 2020 a 131, é forçoso lembrar, que há grande chance, de que esse número seja efetivamente superior, com que se refere ao quantitativo real de estudantes nesse enquadramento. Mas, para fins desse estudo, tomaremos, por amostra, esse dado concreto.

Outro elemento do perfil desses alunos, como mostra o **GRÁFICO 2: QUANTIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS POR CURSO EM 2020**, Consiste na distribuição dos mesmos em seus respectivos cursos. Sendo possível identificar que o curso de Ciência e Tecnologia acolhe quantidade relevante desses sujeitos, e em sequência, os cursos de Direito, Administração, Letras-Libras e Medicina.

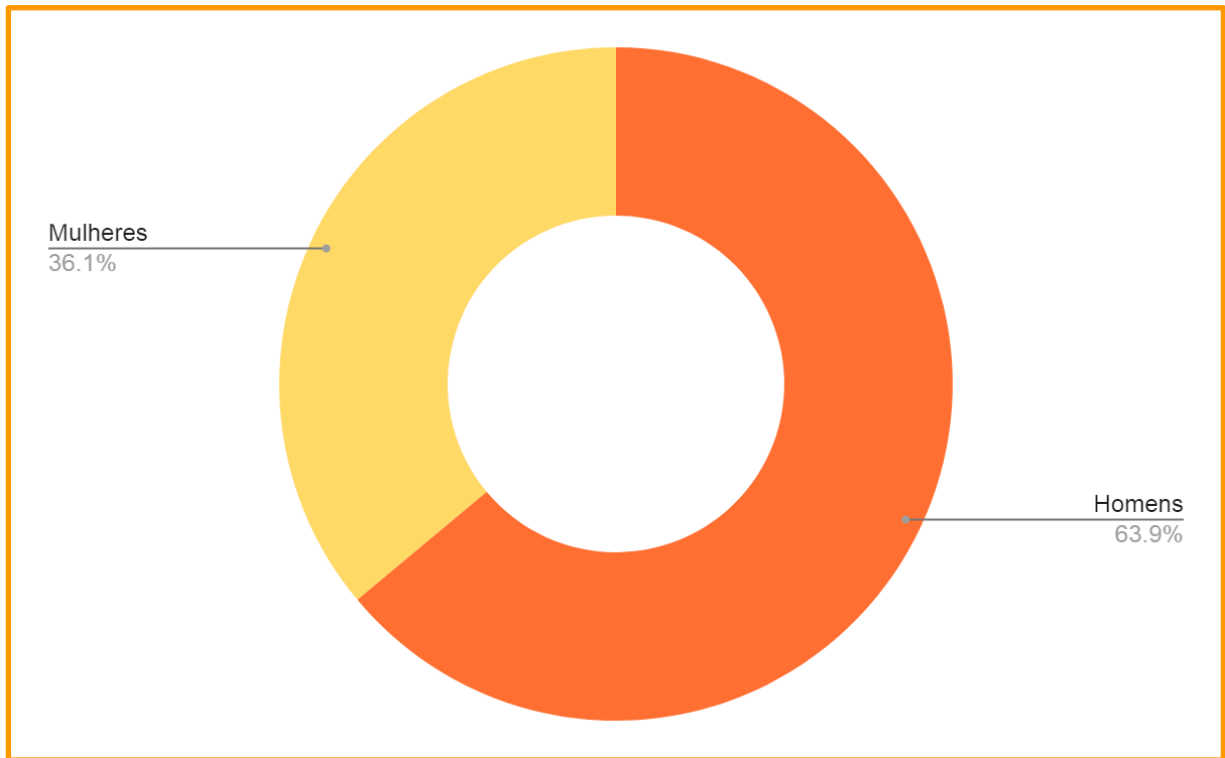
GRÁFICO 2 : QUANTIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS POR CURSO EM 2020.



Fonte: Relatório de atendimentos, atividades realizadas e alunos atendidos no interstício de 2015 a 2020 pela CAADIS, 2020b.

No tocante à averiguação do gênero dos assistidos pela Caadis, os dados tabulados no Gráfico. 3: Gênero dos alunos com deficiência assistidos pela CAADIS em 2020. Uma disparidade, onde 63,9% dos alunos assistidos são do gênero masculino e apenas 36,1% do feminino.

GRÁFICO 3: GÊNERO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ASSISTIDOS PELA CAADIS EM 2020.



Fonte: Dados da pesquisa documental, 2021.

Dados estes que vão a desencontro com dados do último Censo da Educação Superior, realizado em 2016, no qual as mulheres representavam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação. Porém, há que se considerar que, conforme pesquisa de Vitória (2017) o acesso da mulher com deficiência ao ensino superior ainda é incipiente. Pois, agrega nas suas relações político-sociais o estereótipo de fragilidade.

No mesmo caminho conceitual Silva (2019) denuncia que a coexistência entre a condição de ser mulher e pessoa com deficiência, agrava as situações de opressão e violência. E que há ainda, muitos desafios para a construção de uma luta antipatriarcal⁵ e anticapacitista⁶ que promova a participação política da mulher com deficiência na sociedade.

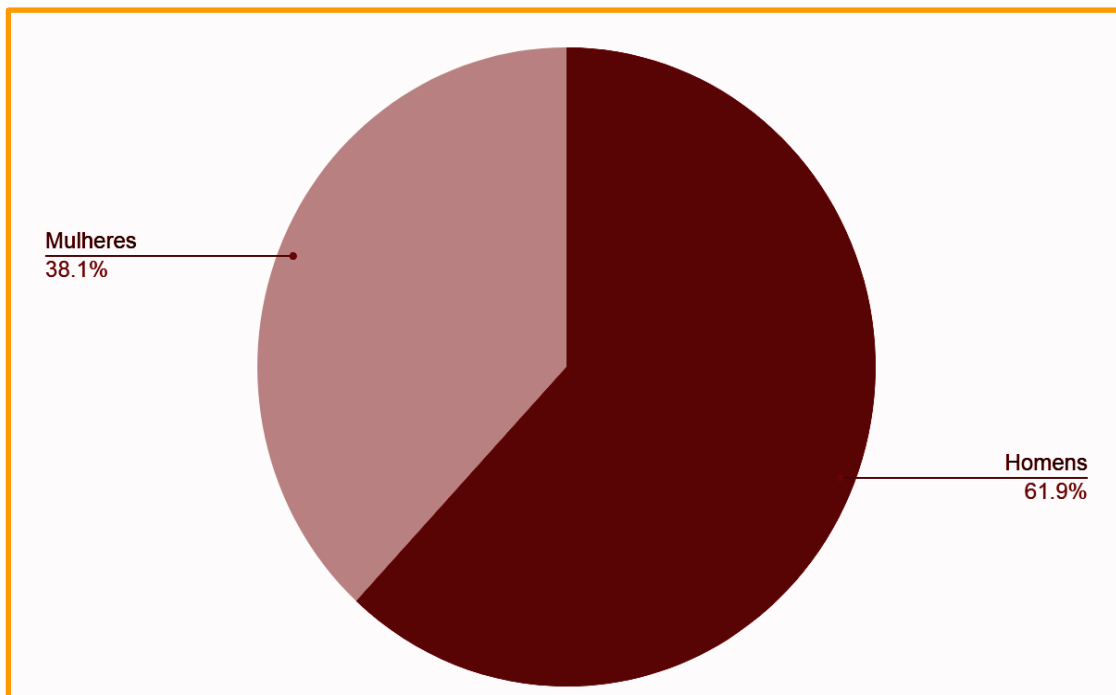
⁵ Termo utilizado para definir ideologia contrária a um sistema social em que homens mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças.

⁶ O termo se refere ao preconceito a pessoas com deficiência, ligado à ideia de que elas não são capazes de fazer determinadas atividades.

Tais dados se reproduzem no âmbito do gênero dos sujeitos da pesquisa realizada pela Caadis em 2020, as quais tomaremos para fins de análise no decorrer desse estudo. Pois, como retrata o Gráfico 4: Gênero dos alunos com deficiência sujeitos da pesquisa da Caadis - 2020, as alunas com deficiência perfazem apenas 38,1% da população da amostragem, enquanto que os homens são 61,9% desse público.

Nesse sentido percebe-se que a participação feminina de deficientes no Ensino Superior é algo recente, e seletivo, ainda que ampliada com o surgimento da lei de Cotas às pessoas com deficiência para ingresso nas Universidades, pois, as mulheres, somam além do preconceito já exposto a esse público, também ao fato de ser mulher, que pode ser ainda potencializado, caso no contexto, se agreguem demais fatores étnicos e socioeconômicos em desencontro com os estereótipos socialmente construídos e vigentes na atualidade (VITÓRIO, 2017).

GRÁFICO 4: GÊNERO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SUJEITOS DA PESQUISA DA CAADIS - 2020.

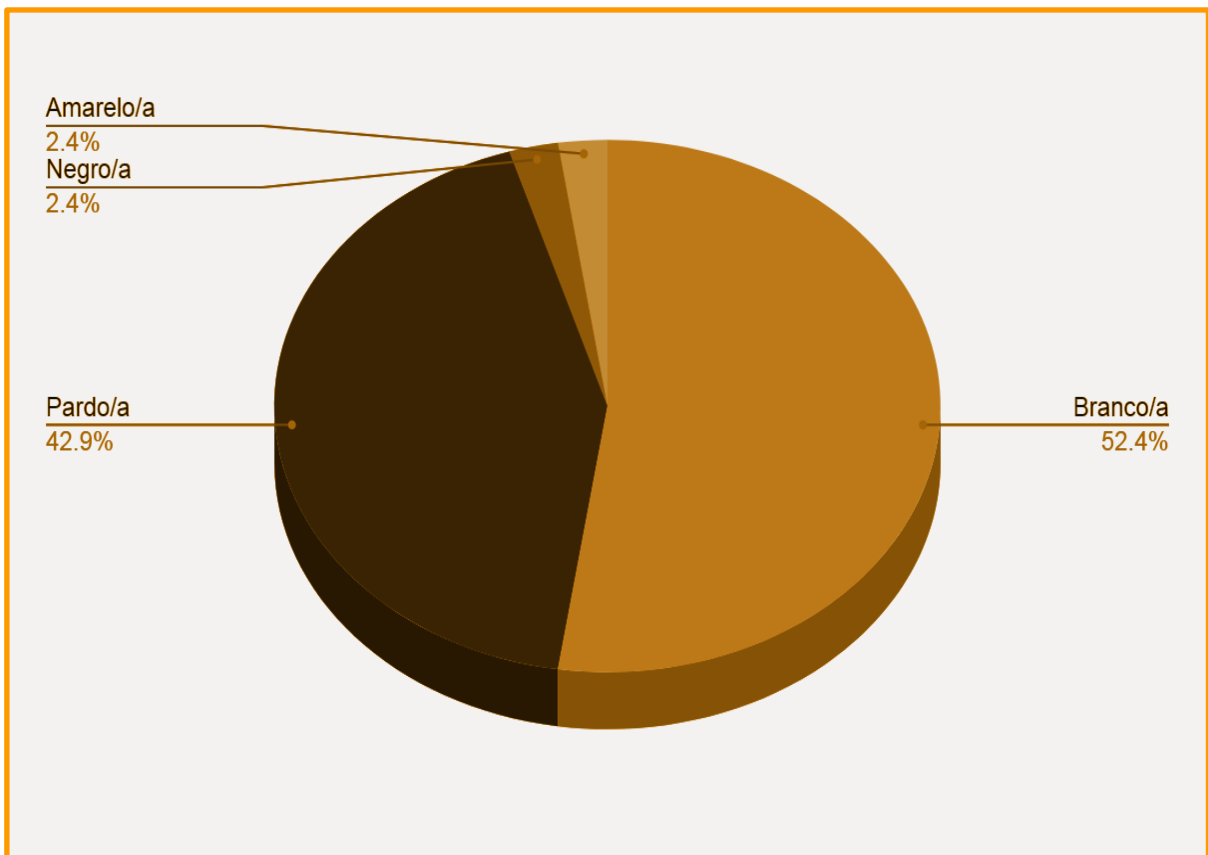


Fonte: Dados da Pesquisa documental, 2021.

No tocante aos dados relacionados à cor/etnia, os sujeitos da pesquisa realizada pela Caadis, como mostra o Gráfico 5: cor/etnia dos alunos com deficiência sujeitos da pesquisa da

caadis - 2020, se autodeclararam numa pequena maioria de brancos, com percentual de 52,4%. E em ordem decrescente, os pardos, contabiliza 42,9% , amarelos, 2,4% e Negros, 2,4%.

GRÁFICO 5: COR/ETNIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SUJEITOS DA PESQUISA DA CAADIS - 2020.



Fonte: Dados da pesquisa documental, 2021.

Quanto a estes indicadores chama atenção que apesar da Lei de cotas vir sendo aplicadas na Ufersa desde o seu surgimento (UFERSA, 2020), como forma de ampliar a oportunidade de ingresso tanto das pessoas com deficiência, como de negros e pardos na referida instituição, ainda sim, quando se suscita a interseccionalidade⁷ dos indicadores, “cor” e “deficiência” esse público, como vimos, é reduzido.

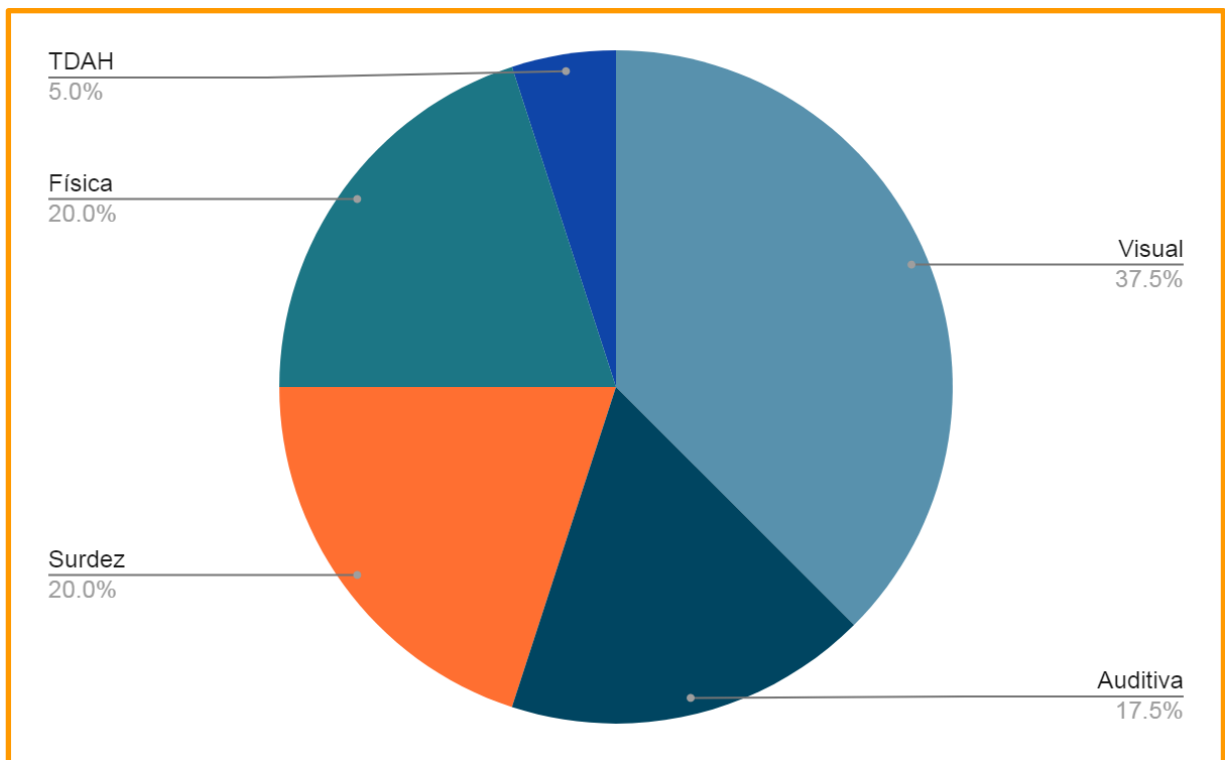
Pereira (2016) traz uma análise dos indicadores educacionais de pessoas com deficiência, em relação a gênero e raça no Brasil, e em seu estudo concluiu que a combinação entre as categorias gênero e raça potencializam as desigualdades no acesso à escolarização de

⁷ O termo interseccionalidade é um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias.

peças com deficiência no Ensino Médio, sendo realizados um maior número de matrículas de alunos do sexo masculino e autodeclarados brancos, fato este que sugere a reprodução do ensino segregado nestes espaços, tornando ainda mais raro a presença de alunas negras e deficientes neste *lôcus* e em por consequência também nas Universidades, pois, para a mesma autora, existe maior desvantagem de acesso à escolarização desse grupo.

Outro fator que vai delinear o perfil dos estudantes com deficiência da Ufersa, através da amostra coletada na pesquisa desenvolvida pela Caadis em 2020, são as categorias de deficiência autodeclaradas pelos respondentes ao formulário online⁸. Dados estes compilados no Gráfico 6: modalidade de deficiência dos sujeitos da pesquisa da Caadis - 2020.

GRÁFICO 6: MODALIDADE DE DEFICIÊNCIA DOS SUJEITOS DA PESQUISA DA CAADIS - 2020



Fonte: Dados da pesquisa Documental, 2021.

Com base, em tais resultados, podemos verificar que os sujeitos da pesquisa, por amostragem, são em maioria, alunos com deficiência visual, que perfazem 37,5% do público

⁸ Vide Anexo A, pág. 75.

em estudo. E em seguida, verificamos que alunos surdos e com deficiência física perfazem igualmente o quantitativo de 20%, enquanto que 17% são de discentes com deficiência auditiva e apenas 5% se autodeclararam com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Dados de pesquisa por amostragem em domicílio do IBGE (2018), realizada em 2010, apontam que 6,7% da população brasileira, há 11 (onze) anos já declaravam ter algum tipo de deficiência, dentre elas, a visual, que já perfazia um total 3,4%, sendo a mais apontada pelos indicadores da pesquisa. Na sequência, foram autodeclarados, deficiência física (2,3%), intelectual (1,4%) e auditivos (1,1%). Apesar do lapso temporal, a pesquisa realizada em 2010 traz grande contribuição para este estudo, pois, foi a última que aponta dados estatísticos acerca do quantitativo de pessoas com deficiência no Brasil e depois da reformulação metodológica ocorrida em 2015, no tocante aos dados coletados, é utilizada como margem percentual para a distribuição do quantitativo das cotas.

Desse modo, podemos diante do perfil traçado, compreender melhor a configuração dos sujeitos deste estudo, e as relações sóciohistóricas que de alguma forma influenciaram que os mesmos chegassem até a Universidade lócus da pesquisa, e que diante do atual contexto pandêmico tivesse ou não, acesso integral ao direito a uma Educação de qualidade no ensino superior, que conseguiram adquirir após um contexto de lutas sociais e inúmeras reformulações no ordenamento jurídico ora vigente.

E neste sentido, cabe a investigação das estratégias usadas pela Ufersa, para tentar oportunizar esse bem jurídico conquistado, a altas custas político-históricas pela população de pessoas com deficiência, que como preceitua o art.5º da Constituição Brasileira (1988) possui igualdade de direitos e oportunidades, com relação aos demais cidadãos da referida pátria.

4 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA DO COVID19 PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA EM 2020

Um dos principais instrumentos metodológicos introduzidos nas diferentes esferas da educação formal para retomada das aulas durante a Pandemia da Covid19 foi a adesão do sistema remoto, e a este cabe alguns esclarecimentos e levantamento das normativas que orientam e conduzem sua aplicação. Mas, antes, se faz urgente a diferenciação entre ele e a Educação à Distância (EAD).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, Já orientam as disposições acerca da execução de atividades a distância pelos discentes do ensino médio, da educação profissional e do ensino superior.

Porém, há que se perceber que dentre as possibilidades legais e normativas da oferta de ensino a distância, o Conselho Nacional de Educação - CNE, define a EAD como sendo uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação”(PARECER CNE. Nº: 5/2020, p. 27).

Na legislação citada, o conceito de educação a distância está associado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, e carrega um conjunto de exigências específicas para que haja o credenciamento e autorização da oferta de EAD para que as instituições possam concretizá-la. Contudo, mesmo autorizados, os cursos no formato de EAD “precisam disponibilizar espaços e tempos para encontros presenciais em seus polos, algo que neste momento também está impossibilitado em virtude do necessário afastamento social para conter a pandemia” (IBID).

Além disso, há que se considerar que o Ensino remoto não é uma opção, como se apresenta a Educação a distância. Cabendo observar que nem sempre as políticas públicas poderão em curto prazo garantir que todas as redes de ensino terão as condições mínimas de acesso, bem como os estudantes, às diversas tecnologias disponíveis, sendo indispensável, construir propostas inclusivas de educação, para não fortalecer e ampliar as desigualdades de oportunidades educacionais. Com este fim, no intuito de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, “a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem

desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares” (IBID, p.28).

No atual contexto, a regulamentação da Educação, tem amparo na Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Contudo, a condução da educação nos moldes atuais, também encontra respaldo no Parecer CNE/CEB nº 5, de 7 de maio de 1997, que “indica não ser apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar”(IBID). Ela poderá ser executada considerando qualquer programação previamente expressa na proposta pedagógica da instituição, conforme elaboração da equipe educacional. E ainda, orienta o PARECER CNE/CP Nº: 5/2020 (2020, p.27), que:

A realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais, e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

Ou seja, as estratégias que a serem utilizadas como substituição às anteriores atividades presenciais, contemplam variadas possibilidades, que têm essencialmente, respaldo nas tecnologia comunicativas, orientadas por um acompanhamento didático-pedagógico, que pode ser aplicada na maioria das vezes pelos docentes, mas, que pode ser fortalecida por uma rede de envolvidos na educação escolar, dentre eles, familiares e demais profissionais da educação que atuam na instituição de ensino.

No caso, do lócus da pesquisa, a Resolução CONSEPE/UFERSA Nº 005/2020 de 17 de Dezembro de 2020, regulamenta as atividades acadêmicas dos cursos de graduação da UFERSA enquanto perdurar a pandemia do Covid19, orientado o uso do Ensino remoto, como principal alternativa para possibilitar o direito à educação dos seus estudantes.

4.1 O ENSINO REMOTO COMO ALTERNATIVA À GARANTIA DO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFERSA DURANTE A PANDEMIA.

O ensino remoto ou a educação remota são as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais (ALVES, 2020). Considerando possível diversidade de concepções, se faz necessário esclarecer que nesse estudo, “consideramos o ensino remoto como o ensino emergencial desenvolvido de forma não presencial, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia” (CUNHA, 2020, p.32) .

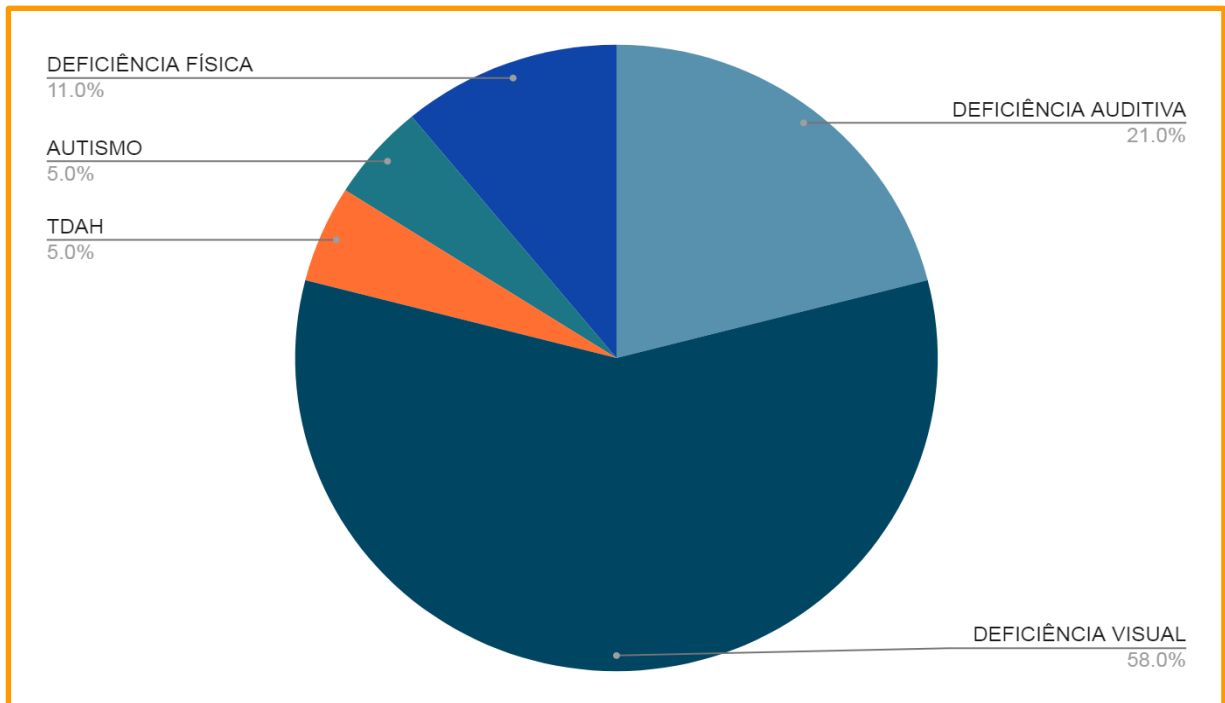
De acordo com dados coletados na pesquisa documental, o semestre letivo da graduação 2020.1 foi suspenso na forma presencial pela Ufersa, no dia 17 de março de 2020, com o objetivo de mitigar os efeitos da pandemia do Covid19 e proteger alunos, professores e técnicos da doença. E foi através de reunião virtual, no dia 20 de agosto do mesmo ano, que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufersa - CONSEPE - definiu que o semestre 2020.1 voltaria de forma remota a partir do dia 28 de setembro com término no dia 22 de dezembro.

Entretanto, nesses cinco meses de suspensão das atividades presenciais, a Ufersa aprovou e executou um semestre suplementar que foi concluído no último dia 13 de agosto com uma Colação de Grau especial para os formandos do período.

De acordo com os documentos consultados acerca desse semestre suplementar, verificou-se que dos 126 alunos atendidos pela Caadis, estranhamente, apenas 19 cursaram o período suplementar, sendo 12 (Doze) do Campus de Mossoró, 04 (Quatro) oriundos de Caraúbas, 02 (Dois) de Pau dos Ferros, e apenas 1(um) do campus de Angicos. Além disso, também distinguem-se os discentes matriculados nesse período por categorias de deficiência, no Gráfico 7⁹: discentes com deficiência matriculados no semestre suplementar de 2020.3.

⁹ Vide, p.40

GRÁFICO 7: DISCENTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3:

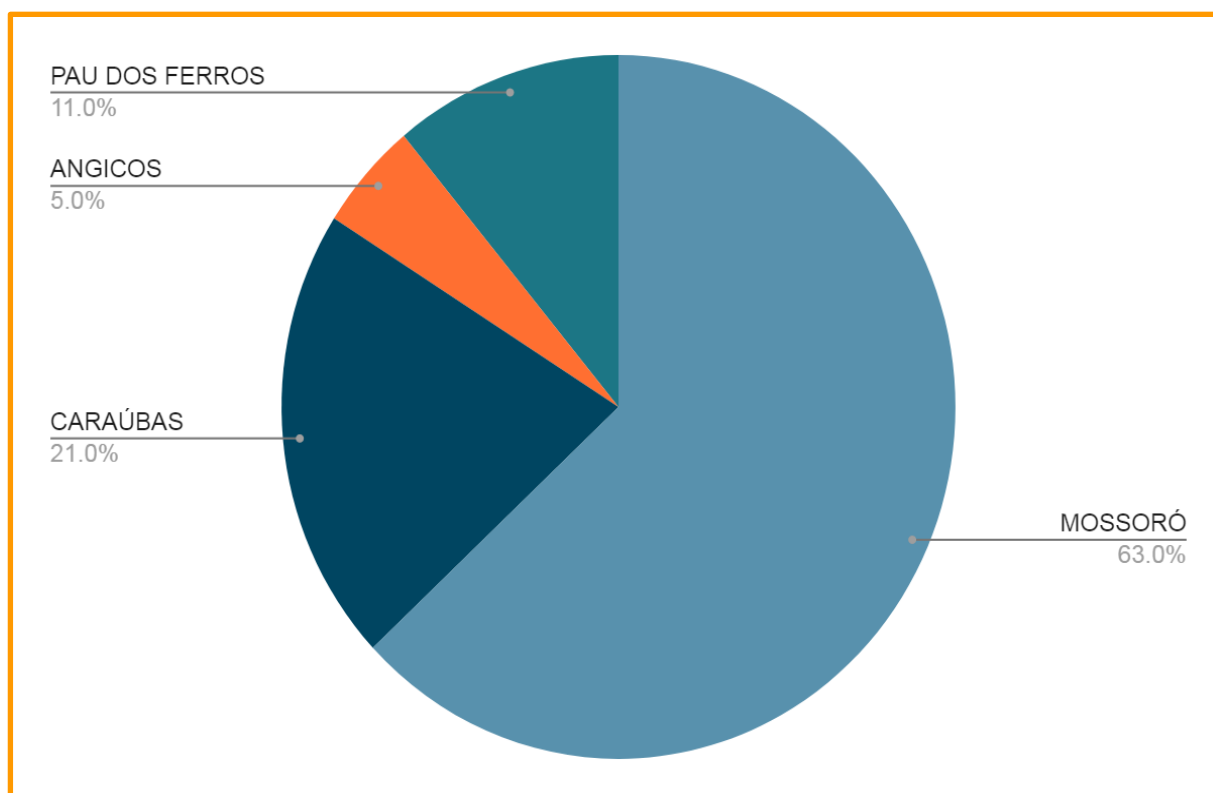


Fonte: Fonte: Dados da pesquisa documental.

Assim, os resultados mostram que a maioria dos alunos com deficiência que realizaram matrícula no semestre suplementar 2020.3, possuem deficiência visual, no total de 58%. Em seguida, verificamos que são os alunos com deficiência auditiva e com deficiência física que sequencialmente tem percentualmente, o quantitativo de 21%, e 11%. Já os com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Autismo, representam, cada um, o valor de 5% dos matriculados.

Além de tais informações acerca do tipo de deficiência dos alunos atendidos pela Caadis, que realizaram a matrícula opcional no semestre suplementar, se faz necessário, entender como se deu essa distribuição nos quatro *campi* da instituição, e como evidencia o GRÁFICO 8: Discentes com deficiência no semestre suplementar 2020.3 por campus, 63% dos matriculados foram do Campus de Mossoró, que também consiste na sede da instituição, depois, o Campus de Caraúbas perfaz o quantitativo de 21% dos matriculados, e na sequência, o de Pau dos Ferros e Angicos, respectivamente, totalizam 11% e 5%.

GRÁFICO 8: DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3 -POR CAMPUS



Fonte: Fonte: Dados da pesquisa documental.

Proporcionalmente, percebemos que a distribuição percentual de matrículas por campus está diretamente ligada, a quantidade de alunos atendidos pela Caadis distribuída em toda instituição, que na época, conforme documentos consultados (CAADIS, 2020a), consistiam sequencialmente na quantidade de: Mossoró, 94; Caraúbas, 16; Pau dos Ferros, 8; Angicos, 8.

Tal fato, talvez possa se embasar no entendimento de que no campus de Mossoró existe uma maior variedade de cursos e áreas, dentre eles os de maior concorrência, como Medicina, Direito, Medicina veterinária, onde o número de vagas nas cotas para pessoas com deficiência podem chamar atenção para esses sujeitos. Além de que a cidade oferta melhor infraestrutura, por ser a segunda maior cidade do Estado. Já o campus de Caraúbas, pode ter como atrativo principal, o fato de ser, até 2020, o único campus a ofertar o curso de Letras-Libras, bastante cobiçado pelos surdos e demais candidatos com afinidade na área de inclusão

educacional. Talvez por tais razões os citados espaços acadêmicos contemplem maior número de discentes com deficiência.

4.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFERSA.

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (Lei 9.394/96) definem a educação como um direito e pregam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na instituição educacional. Porém, as desigualdades sociais se constituem historicamente, enquanto desafio para consolidação desse bem jurídico por parte das classes sociais menos afortunadas.

Por isso, compreendemos que a adoção do ensino remoto, pode potencializar a exclusão social, caso faltem os elementos necessários para a efetivação de uma educação de qualidade no ensino superior, de forma igualitária.

O CNE (2020) considerou o Ensino Remoto como uma medida emergencial visando a mitigação dos impactos da pandemia na educação em razão da longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nas instituições de ensino. Porém, o mesmo órgão determinou que, independente das estratégias acolhidas, as redes de ensino devem assegurar e manter o padrão de qualidade previsto na legislação vigente, além de observar a realidade e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não ampliem as desigualdades de oportunidades educativas no âmbito formal.

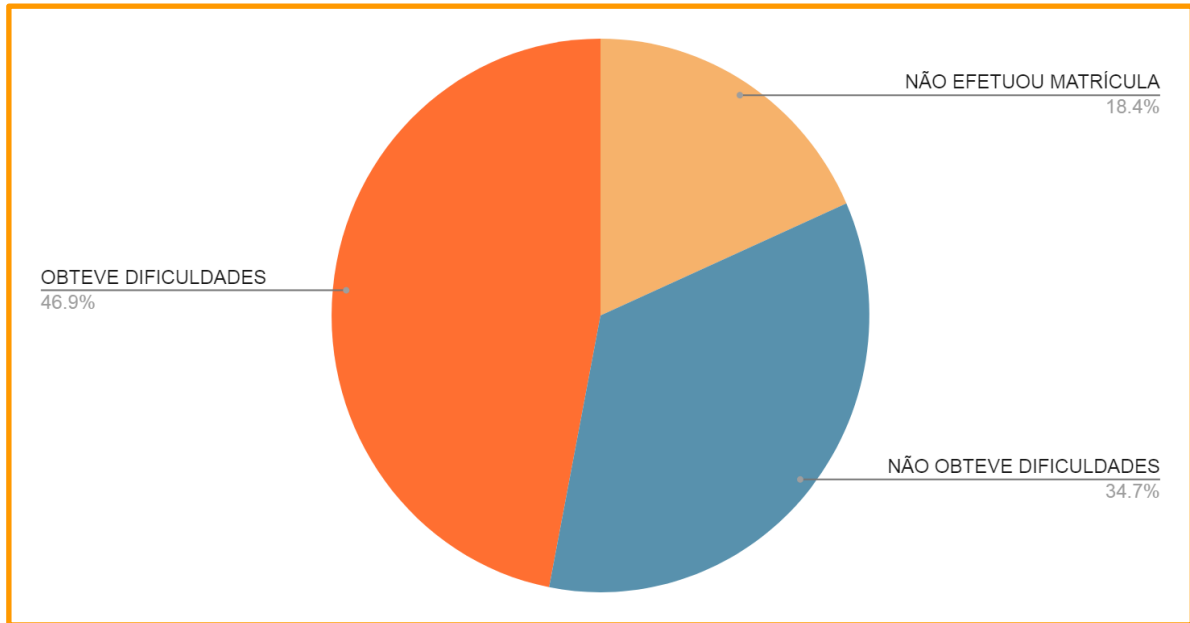
Assim, verificamos se os sujeitos da pesquisa por amostragem possuíam durante o semestre suplementar 2020.3, os recursos didáticos, mediação pedagógica e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, necessários, para garantir o acesso às aulas remotas. Considerando as condições de acesso às aulas virtuais e aos recursos tecnológicos de posse dos 42 discentes autodeclarados com deficiência durante o período suplementar, que responderam ao questionário encaminhado pela Caadis.

Um dos primeiros questionamentos, do formulário citado, foi se os discentes teriam tido dificuldades de acessibilidade durante o semestre citado, e como evidencia o Gráfico 9¹⁰: Situação de acessibilidade dos sujeitos da pesquisa no semestre suplementar 2020.3, Apenas,

¹⁰ Vide p.43

34,7% afirmaram não ter tido dificuldades, enquanto que, a maior parcela dos respondentes declarou ter (46,9%), e ainda 18,4% se quer realizou matrícula.

GRÁFICO 9: SITUAÇÃO DE ACESSIBILIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3:



Fonte: Fonte: Dados da pesquisa documental.

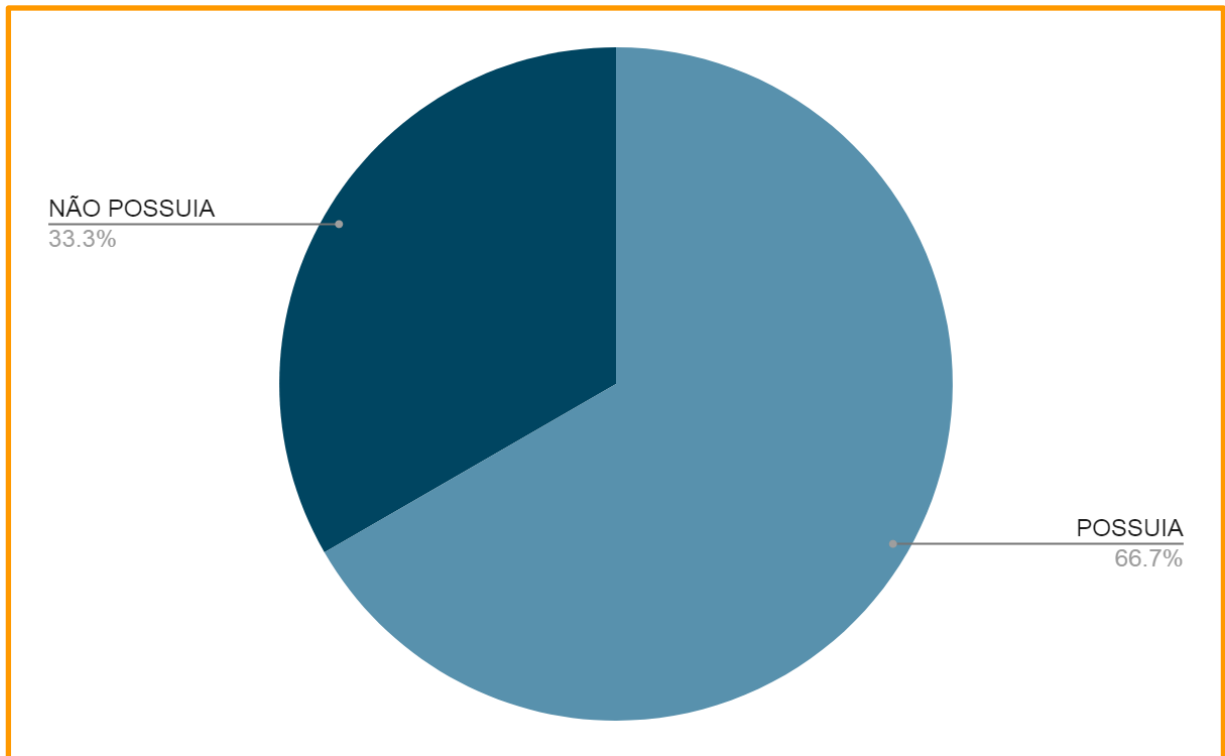
Com relação às dificuldades citadas, no tocante às tecnologias necessárias para acessar o sistema remoto, o Gráfico 10¹¹: Posse de equipamentos eletrônicos usados pelos sujeitos da pesquisa no semestre suplementar - 2020.3, mostra que mais de 33% dos respondentes, não possuíam equipamentos eletrônicos na época, que permitissem assistir às aulas remotas.

Dados esses, não divergentes dos resultados obtidos em pesquisa realizada sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, pelo CETIC (2019), ao mostrar que 41% dos seus entrevistados alegaram não possuir computador para tal e ainda que 49% não sabiam sequer usar os recursos de internet. Assim, os estudantes

¹¹ Vide, p.44.

incluídos nestas estatísticas estão fora da estratégia do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais.

GRÁFICO 10: POSSE DE EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS USADOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3.



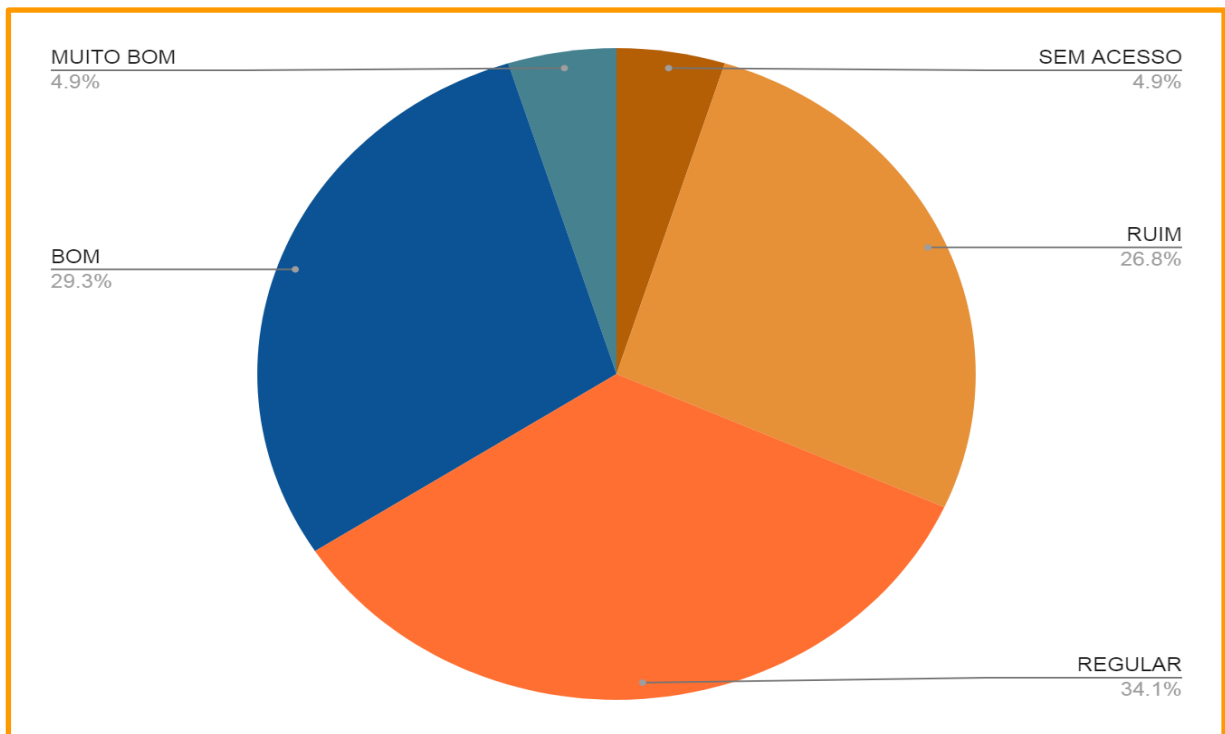
Fonte: Fonte: Dados da pesquisa documental.

Essa realizada ora demonstrada, faz com que reflitamos acerca das condições socioeconômicas e distribuição geográfica dos estudantes com deficiência da Ufersa, pois, a referida instituição está situada no interior do Estado do Rio Grande do Norte, da Região nordestina, e se faz coerente, atentar para que muitos deles residem em zonas rurais, com relações produtivas, ainda baseadas na agricultura familiar, onde a existência de um computador não se fazia necessário, para compensar o alto custo, principalmente, num contexto em que a alta do dólar, faz com que os produtos importados cheguem até o consumidor final brasileiro, com um custo elevado.

No mesmo trajeto de raciocínio, se faz previsível que a qualidade dos equipamentos de tecnologia usados para o fim da educação não presencial possa ser degradado, pois, na

maioria das Universidades, existe a oferta de salas de informática, com aparelhos conectados à internet de qualidade razoável e plataformas de pesquisa. Fato este, que contribui para que o graduando, opte por destinar seus recursos financeiros para outros fins, de ordem prioritária. E nesse sentido as informações do Gráfico 11: Qualidade dos equipamentos eletrônicos usados pelos sujeitos da pesquisa no semestre suplementar 2020.3, corroboram quantitativamente, com a referida hipótese.

GRÁFICO 11: QUALIDADE DOS EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS USADOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3.



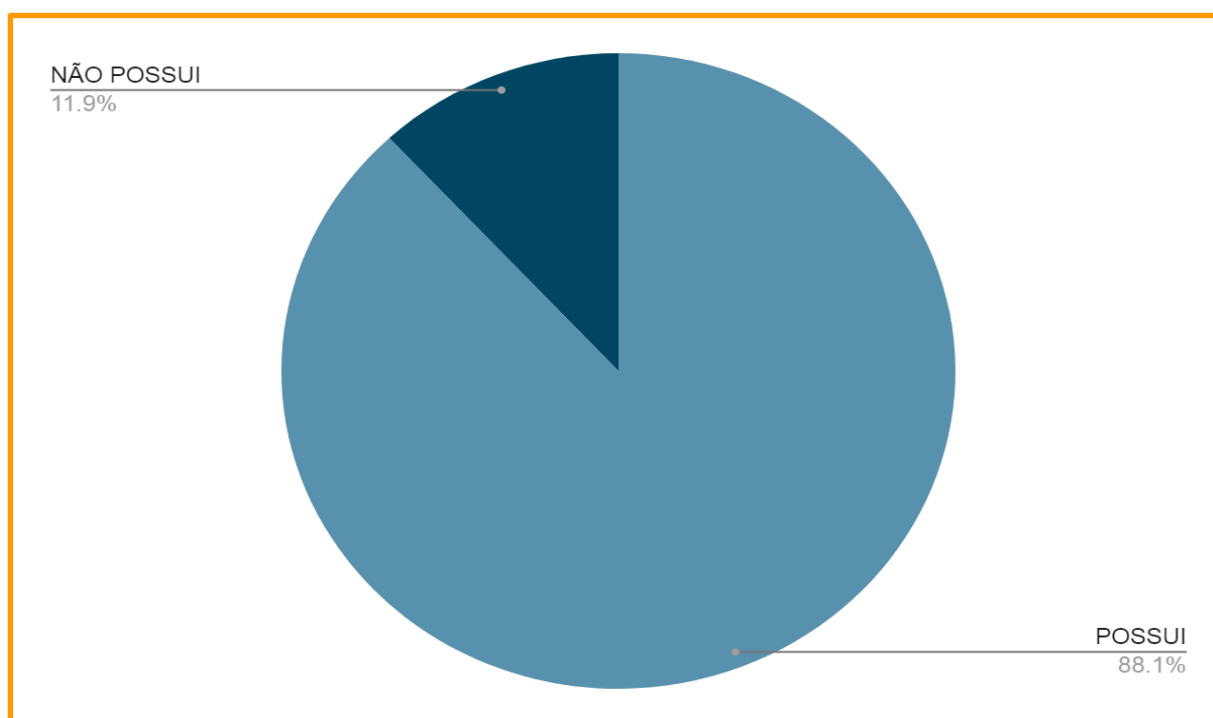
Fonte: Fonte: Dados da pesquisa documental.

Dados estes que evidenciam que apenas, 4,9% dos respondentes, afirmaram que seus equipamentos tecnológicos eram “muito bons”, 29,3%, que eram “Bons”, 34,1%, de qualidade “Regular”, 26,8%, “Ruim”. E ainda, 4,9% afirmaram que não tinham acesso a qualquer equipamento. Ou seja, nem mesmo por empréstimo ou de outras maneiras, estaria este último montante, com possibilidade de ser usuário do Ensino Remoto. E se a este

quantitativo adicionarmos aqueles que teriam a acessibilidade fragilizada, em razão da má qualidade de seus equipamentos, o percentual sobe para 65,8%. Evidenciando que mais da metade dos graduandos com deficiência, não possuía equipamentos condições estruturais de acompanhar as aulas virtuais, como propõe a nova metodologia de ensino não presencial.

Outro recurso essencial para a viabilização do ensino remoto, consiste no acesso à internet, pois, de nada serve ter um equipamento de qualidade e ser inexistente a possibilidade de conexão com o ambiente virtual. De maneira que esse foi outro aspecto investigado, justo a amostra de discentes com deficiência da Ufersa. Resultados estes, que estão expressos no Gráfico 12: situação da internet usada pelos sujeitos da pesquisa no semestre suplementar 2020.3.

GRÁFICO 12: SITUAÇÃO DA INTERNET USADA PELOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3



Fonte: Fonte: Dados da pesquisa documental.

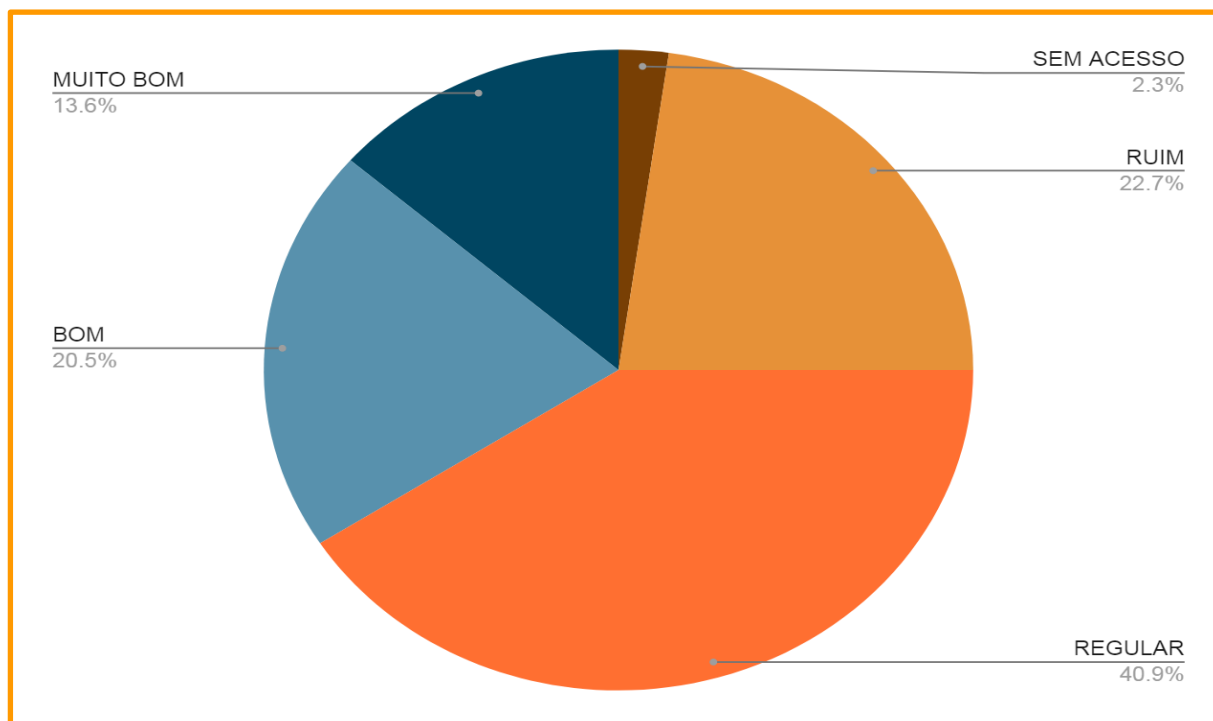
Conforme dados apresentados, no tocante às condições de acesso à internet, 88,1% dos respondentes afirmaram ter acesso, enquanto que ainda 11,9% se encontravam sem conexão. Tal fato, pode gerar estranheza, se considerarmos que grande parte deste público, como vimos anteriormente, afirmaram não ter equipamento de qualidade para assistir às aulas,

só que há que se considerar que o recurso anterior, como computador ou *tablet*, tem custo mais elevado, e se faz prática, alguns internautas usar da partilha e/ou doação da internet da vizinhança. Refletindo por este ângulo, é salutar que a existência de internet em casa seja popularmente acessível, mas, que a mesma não seja de sua total responsabilidade financeira.

Contudo, analisando o contexto daqueles 11,9% que declararam não ter acesso, pesquisa realizada pelo CETIC (2019), constata que 29% dos domicílios brasileiros, num total de 19,7 milhões de residências, ainda não possuem internet. E deste montante listado, 59% alegaram não contratar esse serviço porque considera ele muito caro, já outros 25%, afirmaram que não o fazem porque não havia disponibilidade de internet em suas localidades.

Dentro do contexto da reflexão apresentada, para concluir a questão dos recursos tecnológicos essenciais para efetivação do ensino remoto, o Gráfico 13: Qualidade da internet usada pelos sujeitos da pesquisa no semestre suplementar 2020.3, apresenta as condições práticas de usabilidade.

GRÁFICO 13: QUALIDADE DA INTERNET USADA PELOS SUJEITOS DA PESQUISA NO SEMESTRE SUPLEMENTAR 2020.3



Fonte: Fonte: Dados da pesquisa documental.

Dados estes que evidenciam que apenas, 40,9% dos respondentes, afirmaram que a qualidade sua internet era “Regular”; 22,7%, que era “Ruim”; 20,5%, de qualidade “Boa”; 13,6%, “Muito boa”, e 2,3% disse não ter acesso. Assim, percebe-se que apenas 34,1%, afirma possuir um acesso a internet de qualidade, enquanto que a maioria (65,9%) dificilmente poderá acompanhar as aulas e realizar suas atividades remotas com as mesmas condições que os demais alunos.

Diante dos dados apresentados, entendemos que as políticas de assistência estudantil precisam atuar com primazia na garantia de acesso aos recursos tecnológicos de comunicação para os graduandos da instituição lócus da pesquisa, de maneira que, seja oportunizada, aos discentes com deficiência da Ufersa, igualdade de oportunidades educacionais e garantido os seus direitos à uma educação de qualidade.

Além dos equipamentos tecnológicos, que são de necessidade estrutural, comum a todos os graduandos, existem outras necessidades adaptativas, que são específicas para as pessoas com deficiência. Como por exemplo, o acompanhamento de profissionais especializados.

No tocante aos recursos de acessibilidade, listados no gráfico citado, 13 (treze) dos entrevistados responderam que precisam de adaptação de “material didático”, enquanto que 8 (oito) deles afirmaram necessitar de “acompanhamento pedagógico” e em igual número, foram aqueles que citaram precisar de “intérpretes de Libras” durante o semestre. Já quanto às tecnologias assistivas¹², foram 6 (seis) os que a citaram, e apenas 3(três) afirmaram precisar de adaptação metodológica por parte dos docentes.

Para fins de melhor compreensão cabe esclarecer que o conceito de acessibilidade e tecnologias assistivas tomados neste estudo, foram os designados pela Lei brasileira de Inclusão - LBI (2015), expressas no art.3º, Incisos I e III, que definem, as mesmas como:

I – **Acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...];

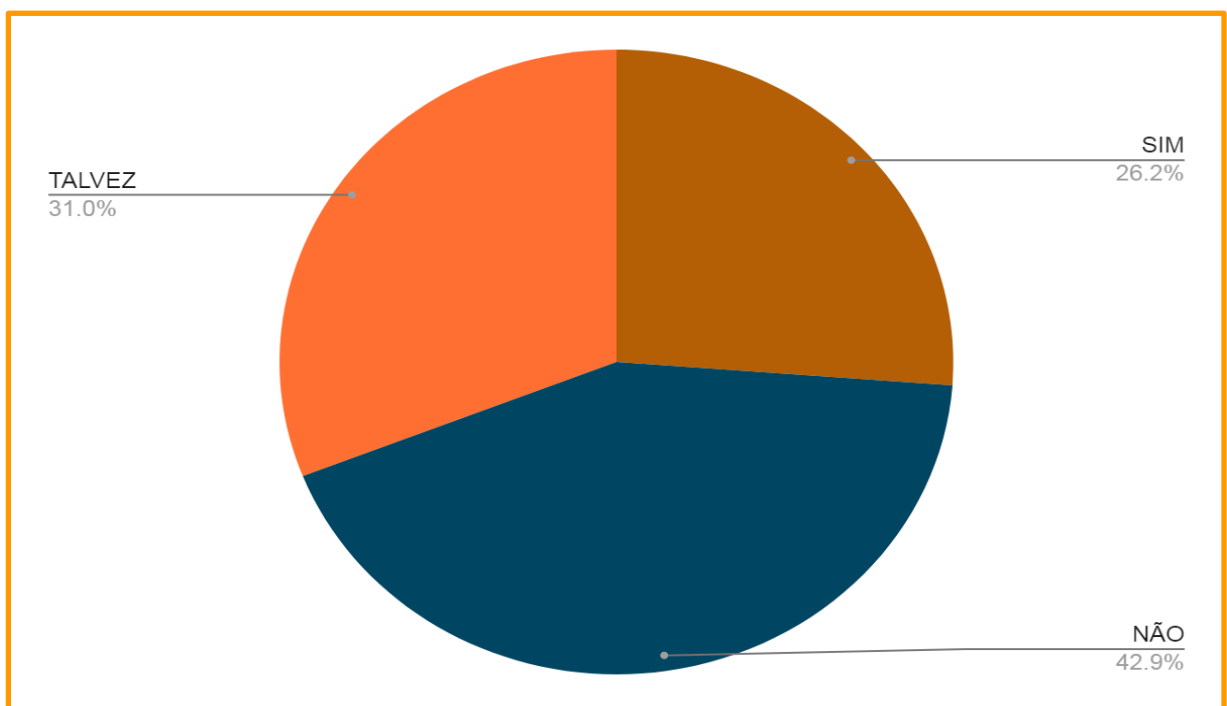
III – **Tecnologia assistiva ou ajuda técnica**: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando

¹² Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida Independente e Inclusão.

à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015)

Diante do referido aporte conceitual, cabe verificar que o Gráfico 14: sujeitos da pesquisa realizada pela Caadis que precisam de assistência profissional, mostra informações relevantes, para continuidade reflexiva do objeto de estudo.

GRÁFICO 14: SUJEITOS DA PESQUISA REALIZADA PELA CAADIS QUE PRECISAM DE ASSISTÊNCIA PROFISSIONAL.



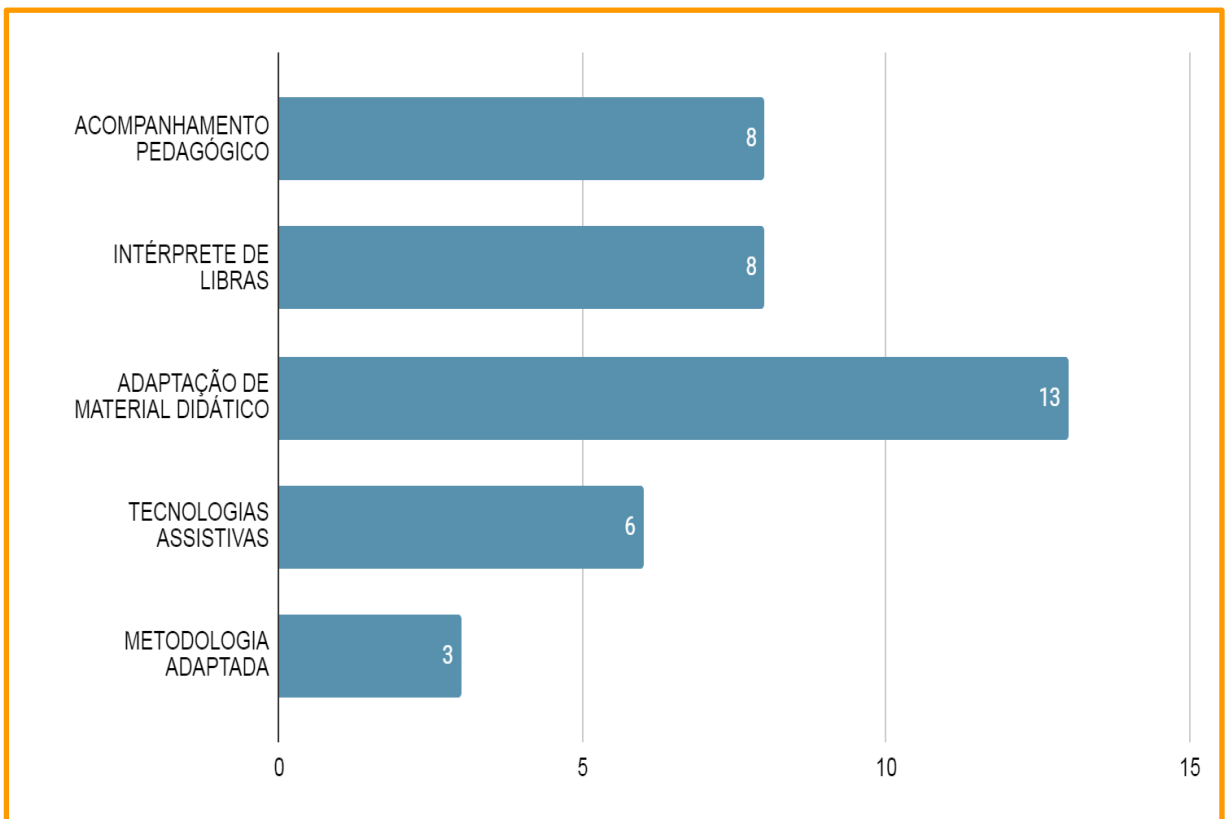
Fonte: Fonte: Dados da pesquisa documental.

Nesse quesito, quando perguntado aos sujeitos da pesquisa realizada pela Caadis, se precisariam de algum acompanhamento de profissional especializado da área de inclusão para retorno das aulas com aulas virtuais, 42% dos entrevistados respondeu que “não”, 31% que “talvez”, e 26,2% afirmou que “sim”. Isso evidencia que uma grande parcela dos estudantes com deficiência precisou de atendimento educacional especializado, com o retorno do semestre regular.

Mas, para melhor detalhamento, o Gráfico 15: recursos de acessibilidade no ensino remoto listados como necessários pelos sujeitos da pesquisa realizada pela Caadis em 2020

traz o quantitativo dos recursos de acessibilidade listados pelos entrevistados, segundo suas necessidades, espaço este do formulário onde puderam optar por mais de um deles.

GRÁFICO 15: RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO LISTADOS COMO NECESSÁRIOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA REALIZADA PELA CAADIS EM 2020.



Fonte: Dados da pesquisa documental, 2021.

No tocante aos recursos de acessibilidade, listados no gráfico citado, 13 (treze) dos entrevistados responderam que precisam de adaptação de “material didático”, enquanto que 8 (oito) deles afirmaram necessitar de “acompanhamento pedagógico” e em igual número, foram aqueles que citaram precisar de “intérpretes de Libras” durante o semestre. Já quanto às tecnologias assistivas¹³, foram 6 (seis) os que a citaram, e apenas 3 (três) afirmaram precisar de adaptação metodológica por parte dos docentes.

¹³ Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida Independente e Inclusão.

Dentro dos referidos itens listados, a maioria está associada às atividades e acompanhamento de profissionais que compõem o atendimento educacional especializado - AEE, que por determinação do art. 28º, Inciso XI ao XVII, da Lei Brasileira de Inclusão (2015), cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII – oferta de profissionais de apoio escolar;

Assim, percebemos que os recursos de acessibilidade mencionados como necessários pelos sujeitos da pesquisa, já fazem parte do contexto de orientações legais, antes mesmo que a Pandemia influenciasse nas novas relações de ensino-aprendizagem. Mas, se faz previsível que as formas como o AEE atuou na Ufersa ou em qualquer outra instituição, que adotou o Ensino remoto em 2020, também precisou se adequar ao novo contexto, por isso, tratamos ainda de verificar como se deu a prestação desses serviços e que possíveis obstáculos enfrentaram no referido ano, para atender essas demandas.

4.3 ACOMPANHAMENTO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DA UFERSA EM 2020.

Com relação a dados quantitativos encontrados em relatório de atividades da Caadis, no primeiro semestre de 2020 foram realizadas 453 demandas referentes a 126 discentes com confirmação de deficiência, como também daqueles que solicitaram via SIGAA seus serviços, e que se autodeclararam com deficiência, somando atividades antes e durante a pandemia,

quando foram retomadas as aulas através da iniciativa de um semestre suplementar já num modelo de ensino remoto, completamente online.

Sendo a maioria, realizados na forma presencial até o mês de Março (período anterior a pandemia, quando o calendário acadêmico foi interrompido), mas também registrados, os que se deram por via telefônica ou de maneira virtual (email, whatsapp, e outros). Na TABELA 1: Atendimento/acompanhamento pedagógico - 2020, esses dados quantitativos estão evidentes mensalmente por modalidade de deficiência.

TABELA 1: ATENDIMENTO/ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 2020 - 1º SEMESTRE

USUÁRIO	QUANTIDADE DE ATENDIMENTO (S): 453											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AUG	SET	OUT	NOV	DEZ
DISCENTE DEFICIÊNCIA AUDITIVA (12)	6	8	15	3	2	12	4	x	x	x	x	x
DISCENTE SURDO (A) (13)	4	7	8	1	0	13	0	x	x	x	x	x
DISCENTE DEFICIÊNCIA VISUAL (30) ¹	20	25	24	5	5	30	13	x	x	x	x	x
CEGUEIRA (2)	2	5	3	2	1	2	1	x	x	x	x	x
DISCENTE DEFICIÊNCIA FÍSICA (43)	18	21	35	4	2	43	1	x	x	x	x	x
DISCENTE COM SÍNDROME DE ASPERGE (3)	3	2	4	2	0	4	1	x	x	x	x	x

DISCENTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (11) ²	8	5	8	1	3	1 2	1	x	x	x	x	x
DISCENTES COM OUTRAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS (7)	5	3	8	3	0	7	0	x	x	x	x	x
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (2)	2	1	3	1	2	2	0	x	x	x	x	x
DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS (3)	5	2	4	2	1	3	1	x	x	x	x	x
TOTAL (126)	73	79	112	2 3	1 6	1 2 8	2 2	x	x	x	x	x

Fonte: Relatório de atendimentos, atividades realizadas e alunos atendidos no interstício de 2015 a 2020 pela CAADIS, 2020b.

Já a partir de abril, segundo levantamentos da pesquisa, os atendimentos passaram a serem conduzidos através de plataformas digitais, com os serviços sendo executados através de *home office*, com reuniões da equipe sendo realizadas regularmente pelo *google meet*, em engajamento nos projetos da instituição, apoio nas formações *online*, e com reajustes das autorizações no - Período suplementar - SIGAA, sendo possível ao fim do semestre suplementar 2020.3, ter acesso aos dados dos discentes com deficiência que se matricularam nas “disciplinas de férias”.

No tocante ao semestre suplementar, que teve início em 15 de junho e término em 25 de Julho, inicialmente, a Caadis relata em seus documentos, que teve dificuldades de acesso às informações dos discentes com deficiência que teriam realizado a matrícula no mesmo, por isso, solicitou apoio a Pró-Reitoria de graduação (PROGRAD), e a mesma encaminhou pedido de modificação à SUTIC, na autorização dos acessos aos dados do SIGAA, permitindo

que fosse possível acompanhar com mais agilidade todo o processo de formação dos alunos nesse período atípico. Porém tal fato só foi concretizado no início do mês de Julho.

Entretanto, apesar dos entraves burocráticos e decorrentes das inusitadas modificações no sistema, ainda em junho, quando o setor de Inclusão, ainda não tinha acesso aos dados citados, começou a entrar em contato com os discentes assistidos através de ligação telefônica, perguntando individualmente, se haviam se inscrito no período suplementar, quais disciplinas e docentes estariam ministrando as mesmas, para dessa maneira, orientá-los acerca das particularidades dos alunos com deficiência matriculados. E após muitos entraves relatados, conseguiram falar com alguns deles e iniciar os atendimentos virtualmente.

Além dos atendimentos individuais, em 2020, a Caadis desenvolveu projetos de extensão, como mostra a Tabela 2: Ações de extensão realizados pela Caadis registrados no SIGAA dentre eles, uma ação específica, voltada para o ensino remoto, que culminou com elaboração de material didático de orientação aos docentes acerca de sugestões metodológicas para a condução de aulas *online* acessíveis, respeitando o direito de todos a uma educação de qualidade.

TABELA 2: AÇÕES DE EXTENSÃO REALIZADOS PELA CAADIS REGISTRADOS NO SIGAA.

Ano	Nome da ação	Código	Coordenação
2020	UFERSA em muitas cores: Diálogos transformativos	EV064-2020	Francisco Ebson Gomes Sousa
2020	Oficinas de acessibilidade da CAADIS: A Libras como ferramenta de inclusão	CR009-202	Francisco Ebson Gomes Sousa
2020	Acessibilidade no ensino remoto da UFERSA	PJ 033-2020	Francisco Ebson Gomes Sousa

Fonte: Relatório de atendimentos, atividades realizadas e alunos atendidos no interstício de 2015 a 2020 pela CAADIS, 2020.

As referidas ações, segundo dados coletados no relatório de atendimentos, atividades realizadas e alunos atendidos no interstício de 2015 a 2020, ocorreram no intuito de fomentar

a formação dos docentes para adaptar suas práticas metodológicas não apenas na passagem do ensino presencial para o virtual, mas atentar para as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo, que culminou na época, com a produção do *e-book*: “Como tornar a minha aula virtual acessível?”, produzido pela Coordenação da Caadis, para orientar os docentes acerca de quais medidas de acessibilidades poderiam ser tomadas com relação a inclusão do discente com deficiência no ciberespaço.

Objetivando dar suporte didático-pedagógico a docentes e discentes da instituição, através da Pró-Reitoria de Graduação e do Núcleo de Educação a Distância - NEAD, a Universidade Federal Rural do Semiárido ofereceu uma série de capacitações voltada para docentes, técnicos administrativos e discentes da Universidade, bem como a comunidade externa como professores e demais profissionais da rede pública e privada, e com auxílio da Caadis foi possível oferecer acessibilidade aos 17 minicursos ofertados no referido evento, que antecedeu o início do ensino remoto.

Essas formações tiveram como foco “o desenvolvimento de habilidades quanto ao uso de tecnologias digitais e de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, por decorrência da condição da oferta de atividades acadêmicas de ensino remoto emergencial consequente da Pandemia de COVID-19” (Ufersa, 2020)¹⁴. Sendo o formato adotado de webinar, que consiste em “conferência online ou videoconferência, em que a comunicação se dará em uma via, isto é, apenas o conferencista/palestrante se expressa e as outras assistem, podendo interagir pelo chat e tecer conversas entre si ou enviar perguntas ao ministrante” (IBID). Esses eventos estão representados na Figura 1: *webinário Ufersa - 2020*.

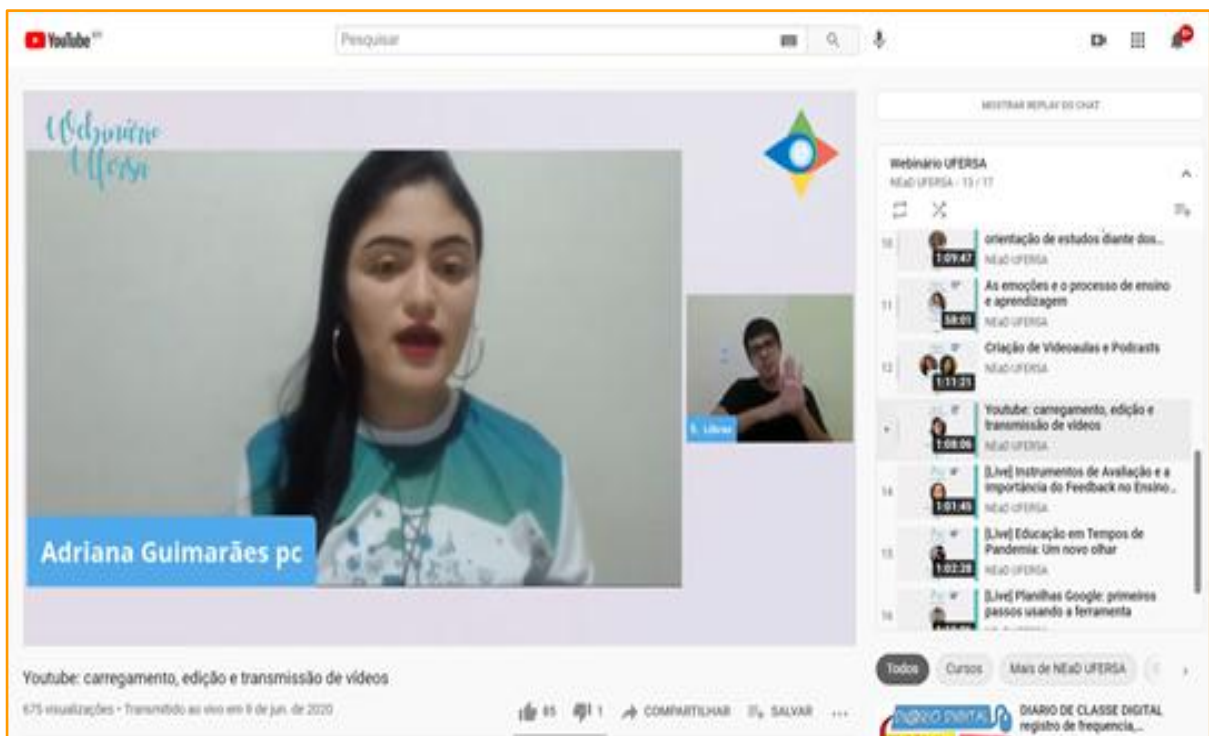
Assim, foi possível em 2020, através de formações online, a Ufersa ofertar a equipe docente ao menos um suporte no tocante às mudanças do ambiente presencial para o virtual, mas, nesse sentido nos preocupa refletir, qual a adesão desse público e se os alunos com deficiência, tiveram meios tecnológicos, ou mesmo, conhecimento da abrangência dessas ações a eles.

Conforme Caadis (2020), esses webinários, tiveram adaptações que possibilitaram a acessibilidade comunicacional, acompanhados por interpretação em Libras e outros recursos que facilitariam a chegada da informação passada para todos, porém, será que as pessoas com deficiência sabiam da necessidade e possibilidade de sua participação? Ao que consta a

¹⁴ Matéria disponível em: <https://nead.ufersa.edu.br/acoes-de-extensao-e-formacao-continuada/>

divulgação ocorreu apenas no site, mas, poderia ter sido enviado *e-mail* para estes, ampliando a divulgação.

FIGURA 1: WEBINÁRIO UFERSA - 2020



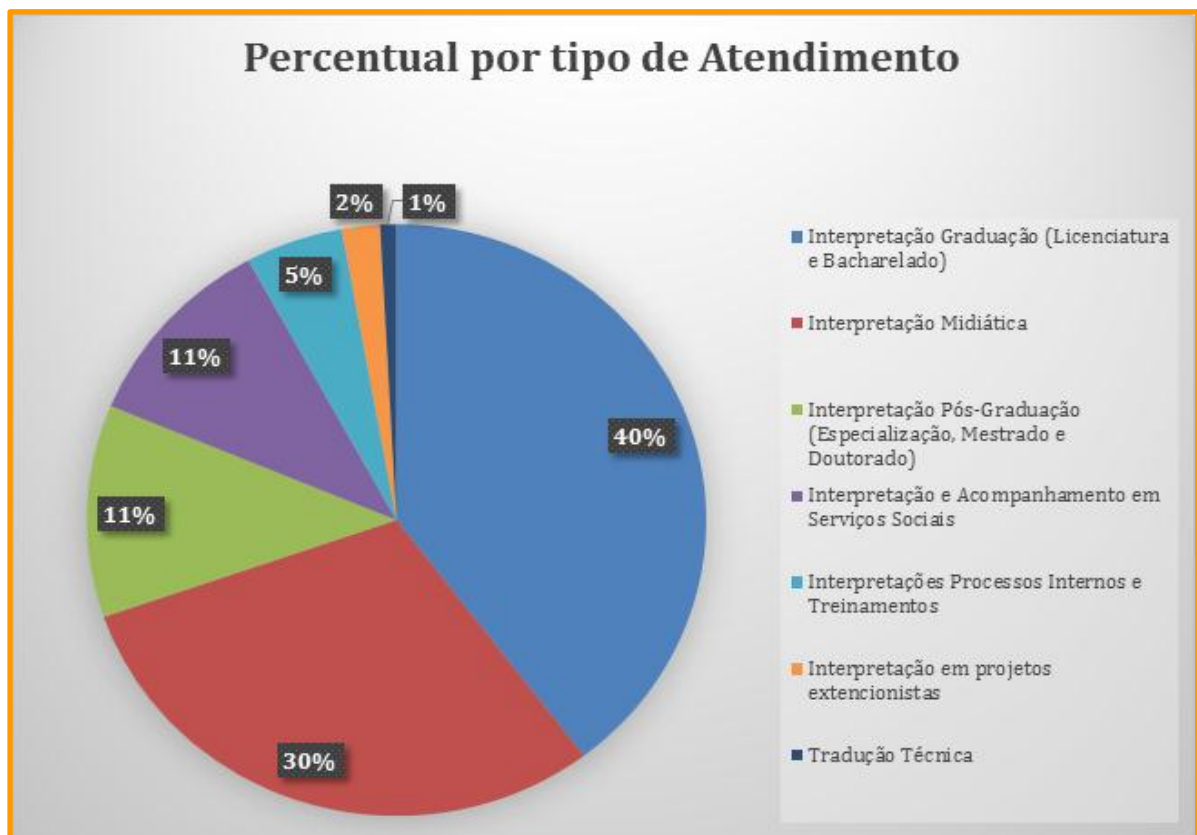
Fonte: NEAD/UFERSA, 2020b.

Os principais temas abordados nessas formações virtuais, apresentadas em forma de *live* e salvas no *youtube*, no canal do NEAD/Ufersa foram: Mediação pedagógica por uma comunicação síncrona e assíncrona: possibilidades de ensino e aprendizagem remotos; SIGAA na prática para docentes: Portal do Docente; Google Sala de Aula (Classroom), Criação da sala virtual no Google Sala de Aula, Inserção e correção de atividades no ambiente; Uso do Google Meet em atividades de ensino e aprendizagem; O Youtube como suporte pedagógico e ferramenta didática no Ensino Superior; Ferramentas digitais para ensino remoto de matemática; O processo de avaliação da aprendizagem no ensino remoto; Gerenciamento de tempo e orientação de estudos diante dos desafios de estudar a distância; As emoções e o processo de ensino e aprendizagem; Captação de Áudio e Criação de Podcasts; Edição de vídeos pelo computador e celular; Metodologias de ensino e aprendizagem no Ensino Superior: recursos em tempos de pandemia.

Assim, como podemos verificar, tais temas discutidos estão mais voltados à instrumentalização digital dos docentes, e pouco atentos à possibilidade de discentes ainda pouco familiarizados com o ciberespaço. O que em parte, abre uma lacuna, já que como foi mostrada no perfil dos discentes com deficiência da Ufersa uma parcela significativa não possui recursos tecnológicos de qualidade, e se não os têm, dificilmente sabem lidar com eles.

Quanto aos atendimentos dos intérpretes de Libras, a pesquisa documental nos mostra que com adesão do sistema remoto, passou a ocorrer também de maneira virtual, os discentes surdos foram acompanhados não apenas durante as aulas virtuais, como também na realização de outras atividades acadêmicas, tais como reuniões, orientação, eventos virtuais, entre outros (CAADIS, 2020), como mostra, Gráfico 16: Demandas de interpretação em Libras, em 2020.

GRÁFICO 16: DEMANDAS DE INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS, EM 2020.



Fonte: Relatório de atendimentos, atividades realizadas e alunos atendidos no interstício de 2015 a 2020 pela CAADIS, 2020.

As informações elencadas do Gráfico anterior, evidencia que as maiores demandas em 2020 por parte dos 7 (sete) intérpretes da Caadis foram com relação à interpretação em Libras das aulas de graduação, perfazendo o percentual de 40% das demandas e 30% delas, foram com a gravação de vídeos que tinham por função ofertar inclusão comunicacional nas formações e demais documentos que fossem de ordem pública e destinada a comunidade acadêmica da Ufersa. Juntas totalizando 70% das atividades prestadas por esses profissionais, listados como recursos indisponíveis da acessibilidade durante o Sistema Remoto.

Já os demais aspectos de seus serviços que condizem aos 30% restante, está relacionada a planejamento, atendimento da pós-graduação, serviços internos e sistematização das formações entre seus pares e qualificação para melhor qualidade do serviço prestado. Que acabam indiretamente, também favorecendo uma melhor prestação do serviço a comunidade acadêmica de surdos da Ufersa.

Já no tocante aos recursos de acessibilidade, conforme dados coletados nas fontes citadas, referente ao empréstimo de tecnologias assistivas, aparentemente, não houve no referido ano, após a adoção do sistema remoto de trabalho, a criação de estratégias que pudessem favorecer a sessão de equipamentos como lupas, teclado adaptado, máquina em braille , por exemplo, para que os estudantes com deficiência assistidos pela Caadis, pudessem usar. Ou mesmo, a cessão de licença de *software* sintetizador de voz, disponibilizados aos discentes com deficiência visual nas bibliotecas dos campi, em equipamento acessível e adaptado. Porém, aqueles que já estavam com algum material sob sua responsabilidade, assim, permaneceram tendo os prazos de devolução postergados.

Quanto a esta informação, tendemos a compreender como uma lacuna a ser preenchida, caso perdure por mais algum tempo o sistema remoto de atendimento da Caadis, e as aulas virtuais. Assim, consistiria essa numa estratégia ainda não vislumbrada em 2020, que possivelmente, poderia ser adotada com um pouco de investimento de recursos por parte da assistência estudantil da Ufersa. E neste percurso analítico, buscamos compreender quais investimentos foram alçados na tentativa de possibilitar a garantia do Direito a uma educação de qualidade para os discentes com deficiência da/na mesma. Bem como, quais estratégias foram privilegiadas para este fim.

4.4 OS AUXÍLIOS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFERSA DURANTE A PANDEMIA.

O Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE), aprovado pela Resolução CONSUNI/UFERSA Nº 003/2020 de 29 de julho de 2020, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais da UFERSA, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, durante o tempo regular do seu curso acrescido de dois semestres letivos regulares (UFERSA, PROAE, 2020a).

As ações de assistência estudantil da instituição lócus da pesquisa, através do PIAE, contemplam as áreas de ensino, pesquisa e extensão e outras que possam surgir, considerando a necessidade de a igualdade de oportunidades, ou mesmo que possam contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico ou atuar, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras mediante a disponibilização de serviços e concessão de benefícios (IBID).

Para tanto, conforme análise documental, as normas complementares, o número de vagas e os valores de cada modalidade serão estabelecidos e divulgados em edital. E ainda será permitido aos discentes participar de mais de uma modalidade do PIAE, considerando as seguintes situações:

- a) O discente assistido com a Moradia Estudantil não poderá participar das modalidades de Auxílio Transporte e Auxílio Emergencial; b) A Bolsa Acadêmica e a Bolsa Esporte são acumuláveis somente com as modalidades de Moradia Estudantil e Auxílio Saúde; c) As possibilidades de acúmulo dos Auxílios Didático e Inclusão Digital serão definidas em Edital (IBID, p. 02).

Com base na pesquisa documental, verificou-se que o Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE) é constituído das seguintes modalidades:

Bolsa Acadêmica consiste em subvenção financeira, com periodicidade de desembolso mensal, destinada a apoiar a formação acadêmica discente de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura, sob a orientação de um docente ou técnico-administrativo, excetuando-se a monitoria;

Bolsa Esporte consiste em subvenção financeira, com periodicidade de desembolso mensal, destinada a discentes que possuam alguma habilidade esportiva para apoiar as atividades oferecidas pela UFERSA, sob a orientação de um docente ou técnico-administrativo;

Moradia Estudantil consiste em conceder vaga em uma das unidades habitacionais da UFERSA, sendo destinada aos discentes que comprovem não ter residência familiar na cidade do campus em que esteja matriculado;

Auxílio Moradia consiste em subvenção financeira, com periodicidade de desembolso mensal, destinado a discentes que estão na suplência da Moradia

Estudantil, não tendo sido contemplados com uma vaga para o semestre letivo regular em que concorreram;

Auxílio Alimentação consiste na gratuidade das refeições diárias oferecidas pelos Restaurantes Universitários da UFERSA, durante o semestre letivo regular, exceto aos sábados à noite, domingos e recessos previstos no calendário acadêmico;

Auxílio Transporte consiste em subvenção financeira com periodicidade de desembolso mensal, destinado aos discentes que tenham despesas com transporte no deslocamento da residência até a UFERSA;

Auxílio Didático consiste em subvenção financeira, com o objetivo possibilitar a participação do discente em cursos complementares à formação acadêmica, aquisição de materiais e outros recursos didáticos indispensáveis ao acompanhamento dos componentes curriculares dos cursos de graduação;

Auxílio Inclusão Digital consiste em subvenção financeira, com o objetivo de possibilitar a participação do discente nos eventos e atividades unicamente digitais e executadas de forma remota pela Universidade para aquisição de equipamentos tecnológicos e contratação de planos de internet;

Auxílio Creche consiste em subvenção financeira, com periodicidade de desembolso mensal, destinado a discentes que tenha filho em idade pré-escolar (até 6 (seis) anos incompletos), desde que faça parte do seu núcleo familiar, para despesas com creche ou outras relacionadas à manutenção infantil, enquanto desempenham suas atividades acadêmicas;

Auxílio Acessibilidade consiste em subvenção financeira, com periodicidade de desembolso mensal, destinado a discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação;

Auxílio Saúde consiste em subvenção financeira destinada aos discentes que estejam com seu rendimento acadêmico comprometido em função de problemas de saúde física ou mental, necessitando de tratamento, medicamentos ou exames indisponíveis ou de longa espera no Sistema Único de Saúde (SUS);

Auxílio Emergencial consiste em subvenção financeira destinada aos casos excepcionais e momentâneos e que não se enquadrem em situações e prazos previstos nos editais regulares da assistência estudantil (IBID, p. 02).

Se faz relevante para elementos analíticos deste estudo, compreender que apesar da existência de 12 (doze) modalidades de bolsas ou auxílios financeiros proporcionados pela Ufersa aos discentes que se encontram em estado de vulnerabilidade social, que já eram opções possíveis para os discentes com deficiência. Mas, daremos enfoque para aquele que surgiu em virtude da Pandemia, consistindo em estratégia para proporcionar condições igualitárias de acesso aos meios de ensino provenientes da Educação à distância, que consiste no **Auxílio inclusão digital**.

A proposta segundo dados da pesquisa realizada na plataforma digital da instituição seria de “garantir que todos tenham acesso às aulas remotas”. Nesse intuito a Universidade abriu processo de seleção a partir de 2020, antes da retomada das aulas nos moldes virtuais, com o objetivo de subsidiar aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, a compra de

computador, notebook ou tablet através desse auxílio de inclusão digital, no qual ofertou 3.000 (três mil) vagas, com oferta de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) para cada aluno selecionado, creditando na conta de cada um, esse valor já no início de setembro de 2020.

Contudo, após a distribuição de recursos para compra de equipamentos por parte dos discentes hipossuficientes, a Ufersa ofertou outra modalidade de Auxílio Inclusão Digital, que consistiu na subvenção financeira, paga em parcela única no valor total de R\$ 300,00 (trezentos reais), para contratação de plano de internet ou pacote de dados, a fim de possibilitar a participação do (a) discente nos eventos e atividades unicamente digitais e executadas de forma remota pela Universidade, enquanto durar o semestre letivo 2020.1. Assim, além do equipamento necessário para assistir às aulas virtuais, a possibilidade de custeio de pacote de internet durante o semestre letivo, também foi ofertado.

Assim, como mostra a **Figura 2: Execução orçamentária - Recursos da assistência Estudantil - 2020**, foram empenhados R\$3,9 Milhões de Reais para o auxílio de Inclusão digital em 2020 e pago, até abril de 2021, R\$2,90 Mi.

No primeiro Edital de seleção pública para inclusão digital da Ufersa, N° 03/2020 – PROAE, publicado em 11 de agosto de 2020 já havia a disponibilização de 5% (cinco por cento) das vagas totais destinadas aos(às) discentes com deficiência, considerando os requisitos exigidos no documento, contudo, como o número de vagas ofertadas foi superior a quantidade de candidatos, não se fez necessário prosseguir com a cota. Pois, todos que submeteram inscrição e tinham perfil socioeconômico de vulnerabilidade foram contemplados com o referido auxílio(Ufersa/PROAE, 2020a).

Dentre os estudantes da Ufersa atendidos pela Caadis, foram contemplados 13 ao todo. Sendo 10, do campus sede, 2 no de Caraúbas, e 1 no de Angicos. Cabendo lembrar que se esse número foi reduzido, não se deu por ausência de vagas, mas, de candidatos aptos ao perfil de vulnerabilidade social. Pois, assim que lançado o edital, dentre os relatórios da Caadis disponibilizados para essa pesquisa, consta o envio de *e-mail* para os discentes acompanhados avisando e divulgando a possibilidade do auxílio citado.

FIGURA 2: EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA - RECURSOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - 2020



Fonte: UFERSA/ PROAE. 2020a.

Quanto os critérios de obtenção do mesmo, ficaram expressos no edital de 2020 do Auxílio Inclusão Digital, a condição de que o(a) discente não reprove por falta todos os componentes curriculares em que esteja matriculado ou mesmo, que não procedesse ao trancamento do semestre letivo 2020.1. Pois, caso contrário, seriam obrigados a devolver integralmente os valores recebidos por meio de GRU.

Diante do exposto, percebemos que o auxílio de inclusão digital foi uma das estratégias usadas, que coadunam com as condições elencadas na Medida Provisória nº 934, que regulamenta as medidas essenciais de retorno do ano letivo do ensino superior, atreladas esta as medidas para enfrentamento da Pandemia, contempladas na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, antes mencionadas.

Diante o exposto, compreendemos que houve um investimento maciço de recursos, da Ufersa com intuito a seguir as orientações legais, contudo, se isso surtiu efeito para que o direito a uma educação de qualidade fosse efetivamente garantido, só saberemos com aprofundamento deste estudo, provavelmente, em nível de tese, mas, cabe apontar que o

assistencialismo consiste numa medida provisória, e que seu uso de forma prolongada pode ser substituída em parte, por outras estratégias, que como afirmamos não cabe aqui propor. Contudo, teria sido sábio destinar um pouco desses recursos, se assim fosse possível, para compra de tecnologias assistivas, disponibilização de formação de inclusão digital aos alunos, como fizeram para os docentes, entre outras medidas possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir as estratégias adotadas pela Ufersa, para possibilitar aos estudantes com deficiência ter uma educação de qualidade no período da Pandemia, foi um desafio. Considerando para tal, que sua execução pelo *lócus* da pesquisa, trata-se de um dever, expresso e regulamentado nas normativas legais, antes mesmo dos resultados danosos tragos com a crise de saúde mundial. Pois, a educação de qualidade já consistia em Direito fundamental, e a igualdade oportunidades e acessibilidade educacional também uma obrigação por parte das instituições de ensino, poder público e sociedade.

Além disso, consiste numa temática recente e por isso, talvez, mais relevante. Sendo de pouco mais de 1(um) ano a interrupção das aulas presenciais (Março de 2020) nas unidades educacionais de todo País. Fato este de alguma maneira deve ter influenciado na escassez e aprofundamento de pesquisas neste âmbito, pois, os pesquisadores também estavam vivenciando as nuances do isolamento e interrupção/atraso de instrumentos de estudo.

Mas, mesmo assim, optamos por desbravar essa pesquisa de cunho documental, tendo como apoio, durante todo o percurso metodológico, do auxílio dos servidores da Caadis, Prograd, Proae e de outros setores da instituição, pessoas atenciosas e preocupadas em oportunizar todas as informações necessárias para que se verificasse diante das ações tomadas pela Ufersa, um possível mapeamento das mesmas, com vistas à garantia do direito à educação, a qualquer tempo, e para todos. Em especial, aos discentes com deficiência, que historicamente, carrega o estigma da exclusão educacional.

Para tanto, construímos um arcabouço teórico amparado, inicialmente, na conceituação de alguns elementos-chave para discussão da referida temática, que abraçou de maneira interdisciplinar, referenciais das áreas do direito, educação, sociologia, política, serviço social, entre outros. Pois, não há como dissociar, a comunicação fortuita entre elas e o objeto do estudo.

Um segundo passo, dado ao longo dos escritos, foi conhecer um pouco da construção histórica que fez o lócus da pesquisa, tornar-se um espaço propício para implementação da temática levantada. Bem como, ainda no capítulo terceiro, o levantamento do perfil dos discentes com deficiência, que se constituíram em sujeitos do mesmo estudo. Considerando, para tanto, elementos como: quantidade, tipo de deficiência, sexo, cor e distribuição por campus.

Características estas, apresentadas no perfil dos sujeitos da pesquisa, resgatadas inicialmente de forma ampla, através de dados gerais, correspondente ao público total de 126 estudantes com deficiência assistidos pela Caadis em 2020, e depois, coletadas num ordem específica, tomando por base, uma amostra de 42 discentes que se autodeclararam com deficiência, em pesquisa conduzida pela Caadis, durante o semestre suplementar que antecedeu o retorno às aulas da graduação já com ensino remoto.

No último capítulo, que trouxe mais diretamente os resultados da pesquisa documental, no tocante às estratégias usadas pela Ufersa para oportunizar o direito a uma educação de qualidade, verificamos que o Ensino remoto foi uma recomendação do Ministério da educação, que junto a ela, sugeriu através do CNE (2020) orientações para a retomada às aulas, usando o uso das tecnologias um instrumento didático de forma emergencial.

Além disso, percebemos que após levantamento documental, que os sujeitos da pesquisa em grande parte não tinham antes das aulas iniciarem não tinham posse de equipamentos e internet de qualidade, e ainda precisam de acompanhamento de profissionais da área de inclusão, de tecnologias assistivas, e adaptação de metodologia e de material didático, para que algumas de suas necessidades educacionais fossem sanadas com vista ao ensino remoto poder ser implantado de maneira acessível.

Posteriormente, verificamos nos documentos consultados que a Ufersa, promoveu em 2020, 17 formações virtuais com intuito de ofertar conhecimento didático a docentes e demais membros da comunidade acadêmica no tocante a implantação não só do ensino, mas também, do trabalho remoto.

Quanto ao acompanhamento dos discentes, realizado pelos servidores da Caadis, de acordo com levantamento dos relatórios disponibilizados pelo setor, ocorreu inicialmente com alguns entraves burocráticos, principalmente, durante o semestre suplementar de 2020.3. porém depois, conseguiu atender as demandas da época. Pois, tanto o atendimento pedagógico, como de interpretação em Libras, se adaptaram para atuar de forma virtual, de

forma a oportunizar condições acessíveis e igualitárias no ciberespaço de ensino-aprendizagem.

Quanto a oferta de tecnologias assistivas, citadas pelos sujeitos da pesquisa como necessárias, configuraram enquanto lacuna a ser preenchida pela instituição de ensino em questão, pois, não houve registro de empréstimo pela Caadis de qualquer material didático neste sentido, apenas a continuidade dos termos de cessão de equipamentos já emprestados.

Uma última estratégia para garantir a acessibilidade dos sujeitos da pesquisa durante o Ensino remoto de 2020 foi à criação do auxílio inclusão digital, através da Proae, que destinou em empenho 3,9 milhões de reais para garantir à compra de equipamentos e de acesso a internet para aqueles estudantes que se encontrassem em situação de vulnerabilidade social, destinando inicialmente, em edital uma margem de 5% das vagas para os discentes com deficiência, mas, nem foi preciso triagem, pois todos os inscritos foram contemplados com o recurso.

Quanto a esta última, restou apenas a inquietação, de não ter criado também uma subdivisão de financiamento para tecnologias assistivas, tais como licenças de software, aplicativos e outros instrumentos de acessibilidade necessários para que as adaptações do equipamentos comuns a todos possam de fato oportunizar igualdade de oportunidade e o direito a uma educação de qualidade para todos, mesmo durante o isolamento social, através da implantação do ensino e demais serviços do sistema remoto.

Destarte, diante do exposto, conseguimos vislumbrar um mapeamento das principais estratégias usadas pela Ufersa para oportunizar uma educação de qualidade para os sujeitos da pesquisa, bem como aos demais. Contudo, diante da urgência com que foram executadas, aparentemente, contemplam as orientações legais apresentadas, e apesar de algumas lacunas, favorecem condições para que o direito à educação ocorra. Seria ousadia demasiada, concluir que garantem, pois, o ensino-aprendizagem a qualquer tempo, se constitui na relação, e esta, independente de ações externas.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade.** *Interfaces Científicas*. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 16 de Fevereiro de 2021.

BARCELLOS, Ana Paula de. **Os direitos à educação e o STF.** Disponível em: <<http://www.bfbm.com.br/shared/download/artigo-os-direitos-a-educacao-e-o-stf.pdf>>. Acesso 08 out. 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. 25 ed. Brasília. DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 de Abril de 2021.

_____, Ministério da Educação. MEC, **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 fevereiro. 2021.

_____. **Parecer CNE Nº: 5/1997**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 fevereiro. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2016**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96.. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em: 08 de Fev. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016**. 1996. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marco-de-2016-21393306. Acesso em: 08 de Fev. 2021

_____. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 09 de Fev.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 10 de Dezembro de. 2020.

CETIC. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC. em Domicílios**. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em 20 Março,2021.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em:

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

DAVOK, D. F. **Qualidade em educação**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: Almed, 1985.

_____. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DEVECHI; TREVISAN. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação**: positividade ou simples decadência? Revista Brasileira de Educação. Rev. Bras. Educ. v.15 n. 43, Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2010

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Plano Nacional de Assistência aos estudantes de Graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas**, 2018. Disponível em:<http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso: 18 de Fevereiro de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999

MACEDO, A. R. de M.; MACEDO, C. S. de; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P. **Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência. Rio de Janeiro, 2012.

_____, Censo Demográfico 2010. **Nota técnica 01/2018**. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em 21 de Abril de 2021.

_____, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Covid-19**. out .2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em 10.dez.2020.

LATIN AMERICA RANKINGS. Times Higher Education (THE). **Top ranked university - College rankings**. Disponível em:https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/latin-america-university-rankings#!/page/3/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined. Acesso em: 18 abr. 2021.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, E. **15 das 69 universidades federais estão sem aulas presenciais ou remotas, diz associação**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/20/15-das-69-universidades-federais-estao-sem-aulas-presenciais-ou-remotas-diz-associacao.ghtml>. Acesso: 14 de Outubro de 2020.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RANIERI, Nina ; STOCCO, B. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/2/tde-10092019-171515/pt-br.php>. Acesso: 25 de Janeiro de 2021.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: é hora da relevância.** Educação Brasileira. Brasília, v. 4, n. 9, p. 8-27. 2º sem. 1982.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em 15 de Abril de 2021.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA. Francisco Cavalcante de. **Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil.** RJLB, Ano 6 (2020), nº 4. 2020. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf. Acesso em 28 de Janeiro de 2021.

SILVA, J. da. **Mulher com Deficiência e o Feminismo: necessidade da luta anti capacitista.** 2019. 74f. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/10227>. Acesso: 19 de Abril de 2021.

SOBRINHO, **Democratização, qualidade e crise da educação superior:** faces da exclusão e limites da inclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA. Coordenação Geral de Ações de Afirmativas Diversidade e Inclusão Social - CAADIS. **Relatório de atendimento pedagógico 2020.** Mossoró - RN, 2020a. No prelo.

_____, Coordenação Geral de Ações de Afirmativas Diversidade e Inclusão Social - CAADIS. **Relatório de atendimentos, atividades realizadas e alunos atendidos no interstício de 2015 a 2020 pela CAADIS,** Mossoró - RN, 2020b. No Prelo.

_____, Coordenação Geral de Ações de Afirmativas Diversidade e Inclusão Social - CAADIS. **Histórico,** Mossoró - RN, 2014. Disponível em: <https://caadis.ufersa.edu.br/historico/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

_____, Núcleo de Educação a Distância - NEAD. **Formação em tecnologias digitais**. 2020a. Disponível em: <https://nead.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/116/2020/05/Forma%C3%A7%C3%A3o-em-Tecnologias-Digitais-2.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____, Núcleo de Educação a Distância - NEAD. Youtube: carregamento, edição e transmissão de vídeos. **Youtube**, 09 de jun. 2020b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=96XppCD34tI&list=PL4YzW5rEXqBNS1QBhpFKkuVB67pWuw_oT&index=14. Acesso em: 01 abr. 2021.

_____, Núcleo de Educação a Distância - NEAD. Webinário Ufersa. **Youtube**, mai -Jul. 2020c. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL4YzW5rEXqBNS1QBhpFKkuVB67pWuw_oT. Acesso em: 01 abr. 2021.

_____, Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PROAE (RN). **Auxílios e Bolsas**. Disponível em: <https://proae.ufersa.edu.br/programa-institucional-permanencia-bolsasbeneficios/>. 2020a. Acesso em: 18 de Abril de 2021.

_____, Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PROAE (RN). **Edital retificado N° 03/2020** – PROAE. Edital de seleção pública para inclusão digital da Ufersa, Mossoró, 2020b. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/08/02_Edital-Retificado_N%C2%BA-03_2020_Inclus%C3%A3o-Digital.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____, Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD (RN). **Cursos de Graduação**. Mossoró, 2021. Disponível em: <https://ufersa.edu.br/cursosgraduacao/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____, Pró-reitoria de Graduação - Reitoria (RN). **História**. Mossoró, 2014. Disponível em: <https://reitoria.ufersa.edu.br/nossa-historia/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. 2010. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

VITÓRIO, J. D. **Trajetórias de mulheres com deficiência: do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero.** 2017. Dissertação. 176f. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5474>. Acesso em: 18 de Abril de 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE DIREITO
DEPARTAMENTO DE DIREITO

ANEXOS A: QUESTIONÁRIO - ENSINO REMOTO - ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

MOSSORÓ/RN

2021

Questionário - Ensino Remoto - Alunos com deficiência

Prezados alunos e alunas,

Nós da CAADIS - Coordenação Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social, estamos tentando melhorar nossos serviços, principalmente no que diz respeito sobre a acessibilidade nestes tempos de ensino remoto, sendo assim, com este questionário queremos saber a sua opinião sobre o semestre suplementar para aqueles que conseguiram aproveitar, bem como, saber a opinião de todos a cerca do ensino remoto possivelmente eminente para que possamos traçar ações de acordo com a necessidade de vocês, por isso, é de extrema importância que possa responder com atenção e sinceridade.

Caso conheça alguma pessoa que não tem acesso a tecnologias ou internet, ajude ela respondendo.

***Obrigatório**

E-mail *

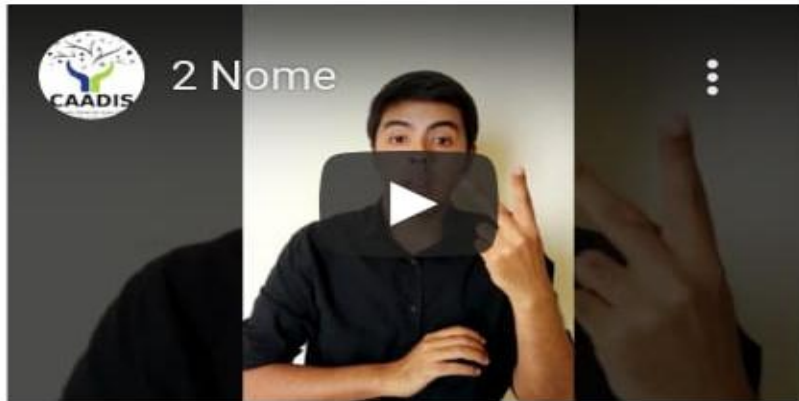
Seu e-mail

Apresentação do Questionário



Vídeo em Libras

2 - Qual seu nome?



Vídeo em Libras

2 - Qual seu nome? *

Sua resposta

3 - Qual o seu número de matrícula?



Vídeo em Libras

3 - Qual o seu número de matrícula? *

Sua resposta

4 - Qual o seu vínculo?



Vídeo em Libras

4 - Qual seu vínculo atual? *

- Aluno da graduação (Ex. Letras Libras, C&T, Direito ...)
- Aluno da pós-graduação (Ex. Mestrado, Doutorado)

5 - Qual o seu curso? *

- ADMINISTRAÇÃO
- AGRONOMIA
- ARQUITETURA E URBANISMO
- BIOTECNOLOGIA
- CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
- CIÊNCIAS CONTÁBEIS
- COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA
- DIREITO
- ECOLOGIA
- ENGENHARIA AGRÍCOLA E AMBIENTAL
- ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA
- ENGENHARIA CIVIL
- ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO
- ENGENHARIA DE PESCA
- ENGENHARIA DE PETRÓLEO
- ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
- ENGENHARIA DE SOFTWARE

- MEDICINA VETERINÁRIA
- PEDAGOGIA
- SISTEMAS DE INFORMAÇÃO
- ZOOTECNIA

6 - Qual campus você estuda?



Vídeo em Libras

6 - Qual campus você estuda? *

- Angicos
- Caraúbas
- Mossoró
- Pau dos Ferros



7 - Qual sua cor/etnia?



Vídeo em Libras

7 - Qual sua cor/etnia? *

Sua resposta

8 - Você é uma pessoa com deficiência?



Vídeo em Libras

8 - Você é uma pessoa com deficiência? *

Sim

Não

9 - Qual a sua necessidade específica?



Vídeo em Libras

9 - Qual a sua necessidade específica? *

Altas habilidades/superdotação

Autismo

Cegueira

Deficiência Auditiva

Deficiência Física

Deficiência Múltipla

Deficiência intelectual

Surdo(a)

Surdocegueira

Visão Monocular

Visão subnormal ou Baixa Visão

Outro: _____

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Sobre o semestre suplementar (2020.3)

10 - Você concorda com o Período Suplementar (2020.3)?



Vídeo em Libras

10 - Você concorda com o Período Suplementar (2020.3)? *

- Sim
- Não
- Indiferente

11 - Você tentou matrícula no Período Suplementar (2020.3)?

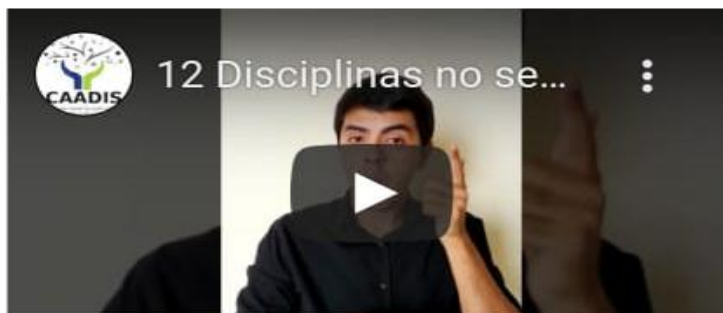


Vídeo em Libras

11 - Você tentou matrícula no Período Suplementar (2020.3)? *

- Sim
- Não

12 - Caso você tenha estudado no semestre suplementar... Conseguiu a matrícula nas disciplinas desejadas?



12 - Caso você tenha estudado no semestre suplementar... Conseguiu a matrícula nas disciplinas desejadas? *

- Sim, pelo menos uma
- Sim, nas duas
- Não consegui

13 - Teve alguma dificuldade durante o Período Suplementar?



Vídeo em Libras

13 - Teve alguma dificuldade durante o Período Suplementar? *

- Não
- Sim, dificuldade com a metodologia usada
- Sim, com a rotina de estudos
- Sim, com o conteúdo
- Sim, dificuldade com o acesso à internet de qualidade
- Sim, não obtive acessibilidade
- Outro:

14 - Caso você NÃO TENHA ESTUDADO no semestre suplementar... Quais principais motivos para não fazer inscrição no Período Suplementar (2020.3)?





14 - Caso você NÃO TENHA ESTUDADO no semestre suplementar... Quais principais motivos para não fazer inscrição no Período Suplementar (2020.3)? *

- Não tenho internet de qualidade
- Não sei usar os recursos tecnológicos necessários
- Não sabia se teria acompanhamento de intérprete, pedagogo, psicólogo, etc.
- Não tenho interesse por aulas virtuais
- Não me senti psicologicamente preparado
- Simplesmente não quis
- Outro:

Sobre a volta do semestre em ensino remoto (2020.1)

15 - Você pretende participar do semestre 2020.1 no formato remoto?



Vídeo em Libras

15 - Você pretende participar do semestre 2020.1 no formato remoto? *

- Sim
- Sim, mas preciso de recursos
infraestruturais de acesso
- Sim, mas preciso de auxílio
psicopedagógico
- Não

16 - Você tem quais equipamentos para estudar?



Vídeo em Libras

16 - Você tem quais equipamentos para estudar? *

- Computador de mesa (Desktop)
- Notebook
- Smartphone
- Tablet
- Impressora
- Celular/Smartphone
- Não possuo equipamento, precisaria de acesso aos da UFERSA
- Outro:

17 - Seu equipamento dispõe de recursos multimídia para participação de atividades de videoconferência (câmera, headset – fone de ouvido + microfone)

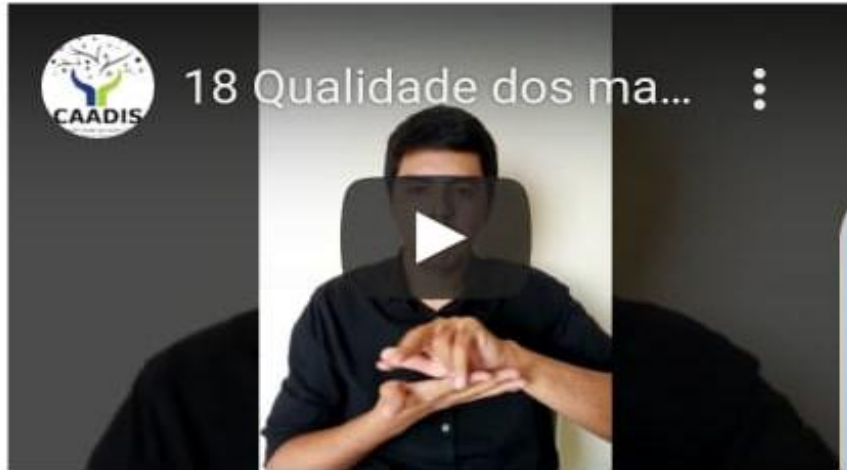


Vídeo em Libras

17 - Seu equipamento dispõe de recursos multimídia para participação de atividades de videoconferência (câmera, headset – fone de ouvido + microfone) *

- Sim
- Não
- Não possuo equipamento

18 - Como você classifica a qualidade dos seus equipamentos ?



Vídeo em Libras

18 - Como você classifica a qualidade dos seus equipamentos ? *

1) Sem acesso - 2) Ruim - 3) Regular - 4) Bom - 5) Muito Bom

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19 - Você possui internet em casa?



Vídeo em Libras

19 - Você possui internet em casa? *

1) Sem acesso - 2) Ruim - 3) Regular - 4) Bom - 5) Muito Bom

Sim

Não

20 - Você possui internet em casa?

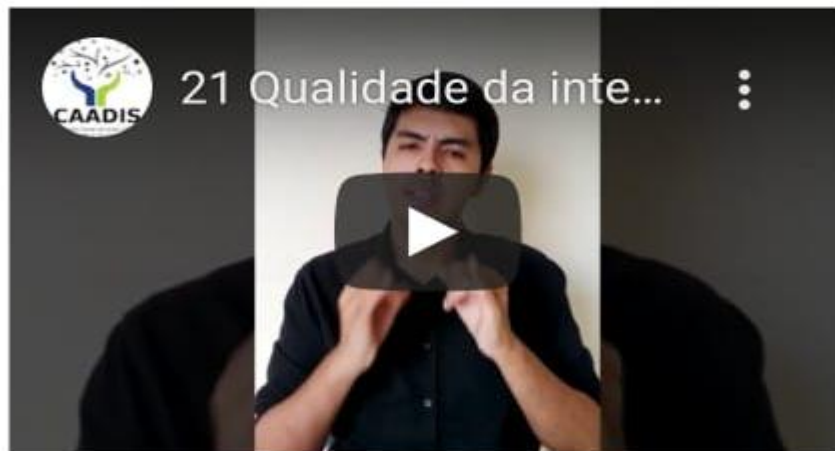


Vídeo em Libras

20 - Você possui internet em casa? *

- Sim, só do celular (dados móveis)
- Sim, do celular e também banda larga (Via fibra ótica, Via cabo, Via rádio)
- Sim, apenas de banda larga (Via fibra ótica, Via cabo, Via rádio)
- Não possuo internet em casa.

21 - Qual a qualidade da sua internet?



Vídeo em Libras

21 - Qual a qualidade da sua internet? *

1) Sem acesso - 2) Ruim - 3) Regular - 4) Bom - 5) Muito Bom

1

2

3

4

5

22 - Quais desses recursos virtuais você utiliza ou utilizaria com facilidade?



Vídeo em Libras

22 - Quais desses recursos virtuais você utiliza ou utilizaria com facilidade? *

- Youtube
- Google Meet
- Skype
- Moodle
- SIGAA
- E-mail
- WhatsApp
- Google Classroom
- Nenhum
- Outro:

Sobre a acessibilidade no ensino remoto...

23 - Você necessita de atendimento educacional específico para acesso às atividades acadêmicas remotas?



Vídeo em Libras

23 - Você necessita de atendimento educacional específico para acesso às atividades acadêmicas remotas? *

- Sim
- Não
- Talvez



24 - Qual recurso de acessibilidade precisa para as atividades acadêmicas remotas? *

- Leitor de tela
- Lupa
- Material impresso em braille
- Material de estudo em áudio
- Materiais em letra ampliada
- Teclado adaptado
- Tradutor/intérprete de Libras nas aulas
- Tradutor/intérprete de Libras para esclarecer dúvidas
- Alto contraste de letras dos materiais
- Acompanhamento pedagógico de estudos
- Outro:

25 - Como podemos ajudar a melhorar a sua acessibilidade no ensino remoto?



Vídeo em Libras

25 - Como podemos ajudar a melhorar a sua acessibilidade no ensino remoto? *

Sua resposta



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE DIREITO - FAD
DEPARTAMENTO DE DIREITO - DED

APÊNDICE - A: TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro estar ciente da realização da pesquisa documental intitulada "O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO, EM TEMPOS DE PANDEMIA", utilizando dados presentes nos documentos da Coordenação Geral de ações afirmativas, Diversidade e Inclusão Social - Caadis. Para tanto, autorizo, portanto, a estudante do curso de Direito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Gilberliane Mayara Andrade Melo, a desenvolver sua pesquisa, sob a orientação da Profa. Ms. Rosângela Viana Zuza Medeiros.

Mossoró, 15 de Abril de 2021.

ANANIAS
AGOSTINHO DA
SILVA:07152895
430

Assinado de forma
digital por ANANIAS
AGOSTINHO DA
SILVA:07152895430
Dados: 2021.05.11
08:42:36 -03'00'

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA
Coordenador da Caadis
UFERSA