

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A INCLUSÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DA UNIRIO

Andreza de Oliveira de Carvalho ¹
Orientador do Trabalho ²

RESUMO

No contexto da atual pandemia de Covid-19, tomando como referência principal o nível superior de educação, propõem-se, neste artigo, reflexões sobre os desafios da inclusão de alunos universitários com deficiência no ensino remoto emergencial. Para que isso fosse possível, utilizamos os pressupostos do ensino inclusivo de Stainback e Stainback (1999) e da educação intercultural de Candau (2008, 2012). O objetivo do artigo é identificar o que foi proposto por uma instituição de ensino superior pública, localizada no Estado do Rio de Janeiro, em relação à garantia das condições de acessibilidade necessárias à permanência, à plena participação e à autonomia das pessoas com deficiência no contexto de ensino remoto emergencial. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa, com análise documental e estudo de caso. Como resultado, constatou-se que um dos maiores desafios que as universidades precisam encarar é a articulação entre a democratização do acesso e a garantia aos estudantes com deficiência de uma formação profissional e intelectual com qualidade. Isso porque, os entraves ao processo de inclusão não estão na pessoa e nem mesmo na sua deficiência, mas sim nas barreiras, naquilo que é exterior ao sujeito, mas que impede a sua participação plena em variados contextos.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; Inclusão; Pessoa com deficiência; Ensino superior.

INTRODUÇÃO

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

Recorrendo à perspectiva de Kuhn, pode-se dizer que, atualmente, a sociedade vive a crise do paradigma universalista, o qual sugere a existência de valores absolutos,

¹ Douroranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense- UFF, andrezaoc@id.uff.br;

² Professor orientador: Paulo Pires de Queiroz. Doutor em Filosofia e Humanidades, Faculdade de Educação - UFF, ppqueiroz@yahoo.com.br.

homogeneizantes e válidos para toda a humanidade. Tal crise emerge de um movimento de reconhecimento da coexistência de formas culturais diferentes no seio da sociedade moderna, que Santos e Nunes (2003) chamam de multiculturalismo. Trata-se, ainda conforme os autores, de um movimento que, ao questionar os modelos científicos, jurídicos, sociais e econômicos estabelecidos, cumpre um papel emancipatório. No Brasil, por exemplo, nas duas últimas décadas, a ênfase em relação às diferenças culturais, religiosas, étnicas, sociais e de gênero contribuiu para que novos atores sociais questionassem o modelo de cidadania vigente e, conseqüentemente, o modelo segregacionista de educação adotado no país. No seio dessa crise de paradigma, as ideias da educação intercultural, como um processo e uma estratégia ética, política e epistêmica que se coloca em confronto à geopolítica hegemônica, de construção do conhecimento e de distribuição do poder, passa a exigir uma articulação em suas propostas dos direitos de igualdade, mas com os direitos da diferença. Nesse bojo, a palavra inclusão, ou educação inclusiva, torna-se central, uma vez que se passa a entender que incluir é não deixar ninguém de fora, é mais que a oferta de igualdade de direitos para todos; expressa, enfim, o reconhecimento, a valorização e a consideração das diferenças.

Um dos grupos de que são atendidos por políticas públicas que partem dessa concepção de inclusão, são as pessoas com deficiência. No Brasil, no âmbito da educação, há políticas públicas que asseguram o acesso desse público às instituições de ensino básico e superior e outras que direcionam ações e práticas para eliminação de barreiras que dificultam o processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, tomando como referência o nível superior de educação, propõe-se neste artigo, através do caso particular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio), refletir sobre os desafios do ensino inclusivo para alunos universitários com deficiência na modalidade de ensino remoto emergencial (ERE). Modalidade essa que, no atual contexto, em que diante da pandemia do novo Coronavírus, estudantes de todos os níveis permanecem em casa, cumprindo determinações sanitárias de isolamento social, foi a alternativa encontrada para que, com menor prejuízo, haja o cumprimento da carga horária letiva obrigatória. Para alcançar tal objetivo, foram considerados os pressupostos do ensino inclusivo apontados no livro *Inclusão. Um guia para educadores*, de Stainback e Stainback (1999) seguida de uma análise documental e de uma pesquisa realizada, virtualmente, com estudantes com deficiência da Unirio.

METODOLOGIA

Tendo como propósito refletir sobre os desafios da inclusão dos alunos universitários com deficiência no ERE, o primeiro passo metodológico foi realizar a leitura e tomar como base bibliográfica, para reflexão e discussão sobre a inclusão no âmbito educacional, Stainback e Stainback (1999). Em seguida, fizemos uma pesquisa documental a partir do levantamento e análise da oferta de ensino remoto pela Unirio. A coleta de dados foi realizada através de visitas ao website da instituição, em busca de documentos que versassem sobre o ensino remoto, no período de maio a outubro de 2020. A pesquisa obedece ao trâmite da Resolução 510/2016 que determina serem desnecessárias submissões ao Comitê de Ética quando utilizadas informações de domínio público. Por fim, foi realizado um estudo de caso através de uma pesquisa com graduandos com deficiência da Unirio. A pesquisa ocorreu através de formulário online enviado aos alunos e teve como foco verificar se eles receberam suportes educacionais da Unirio ao longo do ERE e como eles avaliam essa situação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com o propósito de enfrentar as desigualdades materiais e simbólicas, os movimentos organizados, tais como os das pessoas com deficiência, têm protagonizado diferentes lutas e estratégias por demandas visando igualdade de oportunidades, direitos sociais e reconhecimento cultural que pressionam o Estado brasileiro. Hoje, por exemplo, já temos normatizações que garantem o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior.

Nesse caminho, a educação intercultural (CANDAU, 2008, 2012) possui um significado intimamente ligado com a construção dessa emancipação social que valoriza as demandas por igualdade e por diferença. Para isso, nas ideias de Candau (2008, 2012), os processos educativos são fundamentais, pois, através deles, se questiona a segregação presente na sociedade e na educação, se visibiliza os preconceitos e exclusões, se promove o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de (des)humanização e promovem-se o empoderamento de pessoas e grupos excluídos.

Alinhada a essa perspectiva, a palavra inclusão ganha uma notória importância. No campo educacional, cunhou-se o que conhecemos como educação inclusiva, a qual, a

partir de Stainback e Stainback (1999), entende-se que é fundamentada em três componentes práticos que, relacionados, geram um ensino de qualidade para todos. O primeiro desses componentes tem caráter organizacional e é chamado de rede de apoio. Essa rede envolve a coordenação de equipes que apoiam umas às outras e que pensam o ensino de um grupo plural de alunos. A base está na cooperação e colaboração mútua para a capacitação de alunos e professores. O segundo, é chamado de consulta cooperativa e trabalho em equipe. É um componente de caráter procedimental, o qual conta com profissionais de diversas formações que, em colaboração, materializam, na ação, a inclusão. O terceiro, é a aprendizagem cooperativa, que é um componente de caráter de ensino. Ela diz respeito à criação de condições, em sala de aula, para que alunos com variados interesses e necessidades possam aprender. Enfim, entender esses três componentes é essencial para a criação de arranjos inclusivos. Arranjos esses que, conforme estudos da teoria clássica demonstram, trazem benefícios para os alunos, para os professores e para a própria sociedade. E, são esses benefícios que devem ser o foco para a defesa e a concretude do ensino inclusivo.

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

No entanto, apesar dos avanços trazidos pelas ideias da educação intercultural e da educação inclusiva, presentes até em diretrizes educacionais, os ambientes de ensino brasileiros, de todos os níveis, ainda apresentam resquícios do modelo tradicional de reprodução teórica, condicionado a um currículo rígido e a práticas pedagógicas bancárias, nas quais o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. A partir disso, portanto, faremos uma reflexão sobre os entraves na prática

inclusiva nas universidades, os quais permaneceram ou se intensificaram no atual período de ensino remoto emergencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Garantir a equidade de acesso ao ensino remoto, que se faz em período emergencial de pandemia, é fator fundamental para permitir a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem. Um dos aspectos mais importante é a condição de acesso ao ERE, uma vez que é uma modalidade que para ser efetivada exige tanto o acesso à internet quanto o uso de computadores, tablets ou smartphones. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - realizada em 2018, revelou que em 79,1% dos domicílios brasileiros há uso de internet. Esse número é bem expressivo e permite que consideremos que a maioria dos brasileiros possui acesso à internet em casa, o que é positivo para a realização de um ensino online. No entanto, tendo em vista a garantia do acesso à educação por meio de um ensino remoto, outros dados da mesma são importantes de serem considerados.

Em 99,2% dos domicílios em que havia utilização da Internet no país, o celular era o dispositivo eletrônico mais utilizado para este fim. Outro dado que vale a pena destacar é que o uso de banda larga móvel superou o uso de banda larga fixa. A banda larga móvel representa 80,2% do tipo de conexão à internet nos domicílios brasileiros que a possuem. Ou seja, mais do que acesso à internet, há de se atentar em como é feito esse acesso. Em um país onde a maior parte da população tem acesso à internet apenas por celular e com dados móveis, o ensino remoto emergencial deve ser encarado como uma possibilidade que, com prejuízos, vem permitindo a continuidade das atividades letivas e a garantia do direito fundamental de acesso à educação.

Além dessas questões e, mais importante para este artigo, são as discussões acerca dos desafios da inclusão dos alunos com deficiência no ERE. Para esses alunos, não basta ter acesso a uma boa internet e a um computador de última geração, é preciso ter acessibilidade. Nesse contexto, no Brasil., o Parecer CNE 05/2020, que estabelece diretrizes para a organização do ensino em todos os níveis durante o período de pandemia de Covid-19, quanto ao atendimento aos alunos com deficiência, indica em seu item 2.13 que as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas.

Ou seja, não há nesse parecer nenhuma orientação específica sobre as formas de organização, proposição e coordenação de ações que visem assegurar e garantir as condições de acessibilidade necessárias ao ingresso, à permanência, à plena participação e à autonomia das pessoas com deficiência no âmbito das instituições de ensino brasileiras.

Sendo assim, recorrendo à LBI, alertamos que as instituições públicas, dentre elas as universidades, precisam, a qualquer tempo e modalidade de ensino, se adequar ao que está previsto no art.28, inciso XIII. Esse artigo prevê que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o "acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas(...)".

Neste ponto, cabe dizer que na Unirio, antes do período pandêmico, não havia inúmeros recursos de tecnologia assistiva, não havia a implementação de um núcleo de acessibilidade, que é previsto no programa INCLUIR, e tampouco uma política interna de acolhimento e acompanhamento dos alunos com deficiência, o que ocasionava muita diversidade no processo inclusivo, uma vez que cada escola decidia a maneira que conduzia o processo da inclusão dos estudantes.

Já sabendo desse contexto, a fim de identificar se esses aspectos, que constituem obstáculos à efetiva inclusão de alunos com deficiência na Unirio, permaneceram ou se intensificaram no atual período, resolvemos identificar o que foi proposto por essa instituição em relação à garantia das condições de acessibilidade necessárias ao ingresso, à permanência, à plena participação e à autonomia das pessoas com deficiência no contexto de ensino remoto emergencial.

Análise documental da oferta de ensino remoto pela Unirio

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

Esse plano foi o principal documento norteador da instituição em relação a continuidade das atividades acadêmicas e administrativas da Unirio. Além de apresentar

os calendários para os períodos de 2020.1 e 2020.2, ele estabelece diretrizes, ações e apresenta recomendações para o atual contexto de excepcionalidade e trata, também, das estratégias de ensino-aprendizagem e de trabalho remoto por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação ou outros instrumentos disponíveis.

Neste documento, nas disposições gerais, está estabelecido que as atividades acadêmicas e administrativas, na forma remota, devem ser garantidas por meio de conjunturas tecnológicas favoráveis aos discentes, aos docentes e ao corpo técnico da universidade. É salientado que tais conjunturas precisam ser garantidas pela própria universidade, a partir das políticas de assistência estudantil e de suporte ao trabalho remoto para o corpo técnico e o corpo docente. Em relação ao corpo discente, que é o foco deste trabalho, ficou estabelecido, pelo plano de atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19., a modalidade de Auxílio Emergencial, com vigência até dezembro de 2020, destinado aos estudantes prioritariamente de primeira Graduação, apenas presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, com matrícula ativa e regular em 2020.1. Além do Auxílio Emergencial, ficou firmado que o valor das bolsas de Auxílio Moradia (AM), Auxílio Alimentação (AA) e Bolsa de Incentivo Acadêmico (BIA) seria majorado, com vigência até dezembro de 2020.

Além desse plano, ao levantarmos e analisarmos os dados sobre a oferta do ERE na Unirio, constatamos que entre o conjunto de documentos que oferecem orientações à comunidade acadêmica³, em apenas um deles aparece o termo “deficiência”. O termo aparece no relatório dos grupos de trabalho sobre reordenamento social; atividade acadêmicas e pedagógica e governança, que foi usado na elaboração do plano das atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19. No entanto, apesar de aparição do termo, não significa que houve orientações específicas sobre ações de acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência ao longo do período de ensino remoto que foi instituído no calendário acadêmico da instituição. Isso porque, o que há é uma mera indicação de oferta de suporte

³ Os documentos são: Plano de contingência, plano de atividades para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19, resoluções e editais para suporte ao ensino remoto.

de atendimento pedagógico e metodológico com estratégias para discentes e docentes com deficiências.

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

Por fim, salientamos que nenhum dos editais de auxílios estudantis durante o período de ERE é destinado aos alunos com deficiência. Todos os editais⁴ priorizam os estudantes de primeira graduação, apenas presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita ou dão preferência aos discentes cadastrados nas políticas de assistência estudantil da Pró-reitoria de assuntos estudantis da Unirio.

O que dizem os estudantes com deficiência sobre o acesso e a participação durante o período de ERE na Unirio

Após a constatação acima exposta, foi elaborado um questionário e enviado aos alunos com deficiência via e-mail. O questionário tinha dois objetivos: 1) saber se eles estavam recebendo algum suporte da instituição em relação ao acesso ao ERE e 2) Como eles avaliavam esse suporte, caso ele estivesse ocorrendo, e o ERE na Unirio como um todo.

Foram contatados alunos de cursos de graduação da Unirio com deficiência que fazem parte dos três centros acadêmicos que formam um dos *Campus* da Universidade, o

⁴ Edital do auxílio emergencial universitário – 2020; Edital do auxílio estudantil covid-19 – 2020 e edital do auxílio inclusão digital - modalidade apoio à compra de equipamento eletrônico – 2020 e 2021

Campus Urca 436/458. Nele, ficam três centros acadêmicos formados por várias escolas que comportam cursos de graduação e de pós-graduação, são eles: o Centro de Letras Artes (CLA), o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH), o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET)⁵.

Ao realizar uma busca no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) da Unirio⁶, foram encontrados e selecionados 53 estudantes com deficiência e com matrícula ativa nos cursos de graduação presenciais dos três centros acadêmicos da Unirio indicados acima. Entre esses 53 estudantes, 16 ingressaram por ampla concorrência, 1 por mobilidade interna e 37 por reserva de vagas. Aqui cabe dizer que todos os alunos selecionados ingressaram na instituição entre 2017 e 2020. Optamos por realizar esse recorte temporal, pois foi a partir de 2017 que ocorreu o ingresso de alunos com deficiência em cursos de graduação decorrente da efetivação da reserva de vagas implementada pela Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Com a seleção do público-alvo feita, enviamos um questionário por e-mail, formulado pela autora, a fim de que fosse possível verificar se os estudantes com deficiência receberam algum suporte institucional durante o período de ERE e como eles avaliavam essa situação. Todos os respondentes concordaram em participar da pesquisa, através de uma opção de escolha enviada no próprio questionário, e foram esclarecidos que as respostas seriam a base de uma pesquisa acadêmica, a qual, se responsabilizava em preservar a identidade dos colaboradores.

Do universo de 53 estudantes, tivemos as respostas de 7 alunos. Dentre os 7 respondentes, 4 são do sexo feminino e 3 do masculino. Apenas 1 aluno não é ingressante via ação afirmativa de cotas. Suas idades variam entre 18 e 35 anos e 2 adquiriram a deficiência na infância, enquanto 5 já nasceram com a deficiência. Em relação ao tipo de deficiência declarada temos o seguinte: 3 estudantes com cegueira, 1 com baixa visão, 1 com deficiência aditiva, 1 com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 1 com deficiência múltipla. No que se refere a formação escolar, temos 4 alunos concluintes do ensino

⁵Os demais centros acadêmicos da Unirio não se localizam no complexo de prédios que dividem dois terrenos interligados e localizados no bairro da Urca, o *Campus* (436/458) e, portanto, têm particularidades de espaços e atividades. Nesse sentido, entendemos que, estando os alunos em um mesmo *Campus*, dividindo espaços e compartilhando atividades, compreendemos melhor como eles percebem sua inserção no contexto da universidade. Por isso, a escolha de formar o grupo que fará parte deste estudo com alunos apenas do *Campus* 436/458.

⁶ O acesso ao SIE ocorre pois sou do quadro técnico-administrativo da Unirio.

médio na rede federal de ensino, 1 na rede privada e 2 na rede estadual do Rio de Janeiro. Quando questionados se tiveram acesso ao Atendimento educacional especializado no ensino médio, 4 responderam que sim, enquanto 3 informaram que não.

Em relação ao ensino superior, quando questionados se recebem ou já receberam algum suporte de acessibilidade ou educacional da Unirio, apenas 1 informou que sim. No entanto, descreveu que esse suporte era derivado de um projeto de um docente do seu curso de graduação. Já no que concerne as experiências acadêmicas que vivenciam na Unirio, 100% dos respondentes afirmaram que só assistem aulas, ou seja, que não participam de nenhuma atividade de pesquisa ou extensão e nem tampouco são bolsistas de alguma ação da universidade.

Especificamente em relação ao contexto do ERE devido à pandemia de Covid-19, todos os estudantes responderam que não receberam nenhum suporte extra. No que diz respeito as dificuldades enfrentadas em relação às atividades remotas, as respostas foram as seguintes:

“Aluno 1- Não temos atendimento. Fica muito difícil acompanhar certas disciplinas; Aluno 2- Não temos computadores com dosvox. Os materiais muitas vezes são materiais em pdf, imagem, e não conseguimos ter acesso com dosvox em casa. As provas são muito longas, não há adaptações; Aluno 3- Acesso, não sei onde e a quem procurar; Aluno 4- Não sei onde buscar informações na faculdade; Aluno 5- Pra ser sincero, se há suporte pra pessoas PCD, eu nunca ouvi falar. Mas se existe, que bom que existe, mas devia se atentar mais os alunos PCD principalmente na pandemia; Aluno 6- EU tenho dificuldade nas provas de avaliação queria que minhas provas fossem diferentes; Aluno 7- Não consegui nem mesmo deixar todos os professores cientes do meu problema.”

Por fim, foi perguntado a eles que tipo de ações acham importante a Universidade realizar, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, e que ainda não estão sendo feitas. As respostas dadas indicavam a necessidade de adequação dos espaços físicos da universidade, de formação atualizada para os professores, de maior comunicação e informações para os alunos e, principalmente, 4 respostas, apontaram para a primordialidade da criação de setor na universidade que fosse responsável por políticas e ações inclusivas voltadas para os alunos com deficiência.

Sendo assim, o que se constata é que, no contexto de ERE, como se pode ver a partir da observação do contexto de inclusão na Unirio, a falta de orientação para ações

pedagógicas inclusivas constitui uma intensificação em relação aos obstáculos à efetiva inclusão de alunos com deficiência. O que se defende aqui é que, em relação ao ensino superior, um dos maiores desafios que as universidades precisam encarar é a articulação entre a democratização do acesso e a garantia aos estudantes com deficiência da qualidade do ensino.

Em tempos de pandemia, se faz mais que urgente que as instituições assegurem tanto o acesso ao ERE, quanto a possibilidade de participação efetiva dos estudantes com deficiências nas atividades síncronas e assíncronas. É preciso orientações claras sobre planejamento de currículos inclusivos, adaptações de materiais e de avaliações e uso acessível dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos aplicativos de web conferência que, muitas vezes, estão sendo usados em aulas síncronas. Ou seja, é preciso garantir ao aluno com deficiência o acompanhamento dos conteúdos acadêmicos, a participação em todas as atividades planejadas e desenvolvidas e a inclusão em todo o processo de ensino. A instituição tem o dever de encontrar caminhos para superar barreiras e promover a inclusão, seja em tempos de aulas remotas ou presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Nesse sentido, enfatizamos que a concepção de educação intercultural e educação inclusiva aqui expostas pressionam para a mudança do paradigma de educação normalizadora que ainda temos. A educação deixa de ser segregadora, rotuladora de limitações funcionais, para dar espaço a uma educação capaz de promover oportunidades de aprendizagem efetivas. O deslocamento do paradigma da educação normalizadora para o paradigma da educação inclusiva, se colocado em ação pelos agentes envolvidos no processo educativo, abre espaço para acreditarmos em uma nova universidade, que

valorize novas relações com o mundo, em vez de continuar implementando projetos e práticas educacionais em consonância com as referências tradicionais.

Por fim, conclui-se que, entendendo que não há educação neutra, que toda ferramenta educacional está a serviço de uma visão de mundo, precisamos de mudanças na universidade para a inclusão de todos em um ensino de qualidade, mesmo que os desafios sejam gigantescos. Mudar a concepção de universidade, como aquela que, com suas práticas engessadas, visa promover sucesso a todos os alunos, desconsiderando suas diferenças, seus interesses e suas aptidões. Isso porque, a imposição da atmosfera tradicional e muitas vezes atual, além de não permitir que os educandos desenvolvam suas aspirações potenciais, constantemente os levam para caminhos contrários aos seus sonhos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Diário Oficial da União.
- _____. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 07 jul. 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Parecer de reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19., Brasília.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.
- _____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação & Sociedade, Campinas**, v. 33, p. 235-250, 2012.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua. Rio de Janeiro, IBGE, 2018.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, (1962), 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.