

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MIDIÃ MOREIRA OLIVEIRA RAMOS

Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital

RIO DE JANEIRO

2023



UFRJ

Midiã Moreira Oliveira Ramos

Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital

Volume único

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra (MP-EGeD/IBqM/UFRJ)

Coorientador: Prof. Dr. Felipe Di Blasi (Secretaria Municipal de Educação / RJ)

Rio de Janeiro

2023

R629r Ramos , Midiã Moreira Oliveira
Rede de comunicação e informação: proposta de um
manual para acessibilidade digital / Midiã Moreira
Oliveira Ramos . -- Rio de Janeiro, 2023.
178 f.

Orientadora: Flávia Barbosa da Silva Dutra.
Coorientador: Felipe Di Blasi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de Bioquímica Médica
Leopoldo de Meis, Programa de Mestrado Profissional
em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, 2023.

1. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2.
Educação . 3. Comunicação . 4. Acessibilidade
Digital. 5. Pessoa com Deficiência . I. Dutra,
Flávia Barbosa da Silva , orient. II. Di Blasi,
Felipe, coorient. III. Título.

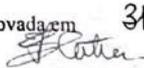
FOLHA DE APROVAÇÃO

Midiã Morcira Oliveira Ramos

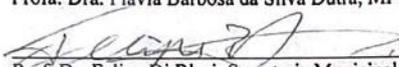
Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências.

Aprovada em 31 de agosto de 2010 pela seguinte Comissão Examinadora

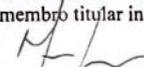


 Profa. Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra, MP-EGeD/IBqM, UFRJ – Orientadora.

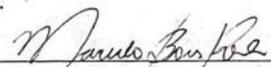


 Prof. Dr. Felipe Di Blasi, Secretaria Municipal de Educação / RJ – Coorientador.

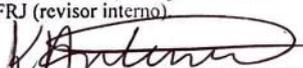
 Prof. Dra. Cristina de Oliveira Maia, Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, UFRJ - membro titular interno.



 Prof. Dr. Mário Gandra – Faculdade de Farmácia e MP-EGeD, UFRJ (membro titular interno).



 Prof. Dr. Marcelo Rocha Borges – Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis e MP-EGeD, UFRJ (revisor interno).



 Prof. Dra. Katiúscia Cristina Vargas Antunes, Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (membro titular externo).

 Profa. Carolina Schirmer. – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (membro suplente externo).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo, familiares e amigos, que me apoiaram e me incentivaram durante esta longa caminhada.

Aos meus alunos por me proporcionarem dias melhores e me fazerem acreditar e vivenciar o real conceito de inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder forças para concluir mais uma etapa em minha vida nesta terra. Ao meu esposo Itallo Coutinho e familiares por todo apoio e cuidado.

Mesmo diante de um período conturbado devido ao distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, a parceria foi fundamental para que esta etapa se concretizasse.

Agradeço à Flávia Barbosa da Silva Dutra e ao Felipe Di Blasi, por todo apoio e incentivo durante esta jornada. Sou grata pelos doze anos de parceria com muita pesquisa neste caminhar acadêmico.

Ao Laboratório de Inclusão e Diversidade pelos longos debates e aprendizados sobre a nossa prática diária, vocês fazem parte deste processo.

Agradeço aos amigos que construí durante este caminho e que me motivaram, cada um com seu jeito de ser, para que tudo fosse realizado.

Agradeço aos parceiros para que o produto e revisão dessa dissertação pudesse ser concluído: Susana Araujo, amiga que o LID me presenteou e que muito me ajudou com suas contribuições e revisão. Sérgio Balsante, companheiro do LID e foi consultor na criação do produto. Gustavo Marchiori pela tradução do resumo para língua inglesa.

Enfim, agradeço a Pró-Reitoria de Graduação (PR 1) que com todo esforço permitiu a entrega dos itens legais para que este estudo acontecesse. A Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), profissionais e estudantes envolvidos neste estudo, para que tudo fosse realizado de forma coesa de modo a alcançar o objetivo proposto.

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém
ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”*

Arthur Schopenhauer

RESUMO

RAMOS, Midiã Moreira Oliveira, **Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital** (Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Pesquisas sobre acesso e permanência da Pessoa com Deficiência (PcD) nas Instituições de Ensino Superior, entre outros aspectos socioeducacionais se destacam em diferentes Universidades, fato esse que motivou a presente pesquisa intitulada: “Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital”. Para tal temática, tem-se por objetivo geral analisar a divulgação e o acesso às atividades acadêmicas oferecidas pela UFRJ para a PcD. Este objetivo é desdobrado em três objetivos específicos: a) identificar a acessibilidade oferecida nas páginas oficiais da UFRJ, Pró-Reitorias de Graduação (PR 1), Pós-graduação (PR 2), Desenvolvimento e Finanças (PR 3), Pessoal (PR 4), Extensão (PR 5), Gestão e Governança (PR 6) e Políticas Estudantis (PR 7) e cursos de graduação; b) visualizar através de um questionário estruturado, enviado aos estudantes da UFRJ, como acontece o acesso às atividades acadêmicas disponibilizadas pela instituição; e c) produzir um manual para acessibilidade digital e disponibilizar na página oficial da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC). No primeiro momento, realizamos uma pesquisa documental com buscas no site oficial da UFRJ. Mediante aos achados, partimos para uma segunda análise realizada nos sites oficiais das Pró-Reitorias e finalizamos nas páginas dos cursos de graduação. A abordagem qualitativa foi utilizada na presente pesquisa. Para o segundo momento utilizamos como coleta de dados um questionário estruturado enviado a todos os estudantes dos cursos de graduação da universidade na modalidade de ensino presencial e a distância em parceria com a PR1. A metodologia de análise descritiva realizada no programa *Excel* (2019), foi utilizada para a observação dos dados, que ocorreu em três fases. Desta forma, os dados referentes a pesquisa documental realizada no site oficial da UFRJ, das Pró-Reitorias e Dirac, destacamos a necessidade de novas atualizações destinadas à parte de recursos acessíveis, com possibilidade de oferecer autonomia para navegar sobre as informações inseridas, visto que é preciso um padrão dos recursos de acessibilidade disponível nas páginas da instituição. Em relação aos dados do questionário enviado, temos: a acessibilidade institucional que após traçar o perfil dos participantes, entendemos que os resultados nos mostram um contexto ineficiente, visto que os discursos apresentados apontam barreiras arquitetônica, instrumental, programática, natural, comunicacional, atitudinal e metodológica, barreiras estas tocantes as

dificuldades nos relacionamentos entre o corpo acadêmico da universidade e a utilização dos seus espaços. Já para o acesso ao serviço e/ou atividades, notou-se que o processo de comunicação entre a UFRJ e os estudantes, assim como a divulgação de seus serviços e atividades apontam algumas dificuldades no acesso para a plena participação dos estudantes. Verificou-se, a partir dos dados analisados, distintos meios de propagação das informações, além do excesso de informações, que segundo a visão dos participantes, deve ser mais objetiva para melhor entendimento. E por fim, sobre serviços e atividades oferecidas pela universidade para PcD, muitos estudantes ainda precisam obter informações para participar ou conhecer, assim os dados referentes ao nível de satisfação de divulgação destes serviços apresentam uma tendência eficiente de acordo com as respostas de todos os estudantes envolvidos no estudo. Todavia entendemos que embora os dados possam levar a uma tendência eficiente, reconhecemos que ainda existem lacunas que apontam um caminho ineficiente e para as respostas separadas por deficiência ou necessidade educacional específica, temos dados destinados as ocorrências eficiente e ineficiente, visto que cada estudante possui suas particularidades. Por ser um mestrado profissional, a pesquisa gerou um Manual para Acessibilidade Digital, com ênfase na divulgação e informação estendida a todos de forma inclusiva. Em suma, destacamos a necessidade de um olhar direcionado aos recursos necessários para que o processo de inclusão e participação do corpo discente ocorra de modo eficaz.

Palavras-chave: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Educação. Comunicação. Acessibilidade Digital. Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

RAMOS, Midiã Moreira Oliveira, **Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital.** (Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Researchs about people with disabilities (PwD) access and permanency on Federal Educational Institutions, among other socioeducational aspects, are on evidence in the scientific community. This fact motivated the research “Network communication and information: proposal for a digital accessibility manual in Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ)”. This research general objective is to analyze academic activities offered by UFRJ to PwD’s dissemination and access. This mainly objective is divided into three specific ones: a) identify the accessibility offered on UFRJ’s official website, undergraduate department (PR1), graduate department (PR2), development and finance (PR3), Personnel (PR 4), Extension (PR 5), Management and Governance (PR 6), Student Policies (PR 7) and undergraduate courses; b) Overview through a structured questionnaire, addressed to UFRJ’s students, how the access to academic activities provided by the Institution happens; c) produce a manual for digital accessibility and make available on the Directorate of Accessibility’s (DIRAC) official website. Firstly, we conducted a documentary research on UFRJ’s website. Based on the results, we made a second analysis on departments and undergraduate courses websites. The qualitative approach was used in this research. Secondly, we sent a structured questionnaire to all undergraduate students at the university, both face-to-face and distance learning, in partnership with PR1. For data analyses were used descriptive statistics in in Excel software (2019), which occurred in three phases. In this way, the data referring to the documentary research carried out on UFRJ, Pro-rectors and dirac’s official websites we highlight the demand for new updates aimed at the accessible resources, with the possibility of offering autonomy to navigate on the information offered, since accessibility resources must follow a pattern, Related to the data obtained through the questionnaire we obtained: About institutional accessibility, after outlining the participants profile, the results showed us an inefficient context, as it pointed out architectural, instrumental, programmatic, natural, communicational, attitudinal and methodological, barriers that expose the difficulties in relationships between the university's academic staff and the use of its spaces. About access to services and/or activities, it was noted that the communication process between UFRJ and students, as well as the dissemination of its services and activities, indicate some difficulties

in access interfering on students' full participation. From the data analyzed, different means of propagating information were found, in addition to excess information, which, according to the participants' view, should be more objective for better understanding. And finally, regarding services and activities offered by the university for PwD, many students still need to obtain information to participate or learn, so the data regarding the level of satisfaction in disseminating these services presents an efficient trend according to the responses of all students involved in the study. However, we understand that although the data can lead to an efficient trend, we recognize that there are still gaps that point to an inefficient path and for responses separated by disability or specific educational need, we have data for efficient and inefficient occurrences, since each student has their own particularities. Being a professional master's degree, the research generated a Manual for Digital Accessibility, with emphasis on dissemination and accessible information to all in an inclusive way. The research's results highlights the communication process between UFRJ and students, the disclosure of its services and the level of satisfaction in relation to this disclosure, as well as pointing out the measures for a better academic trajectory. Finally, we highlight the necessity of a special attention directed to the resources necessary for the process of inclusion and participation of the student body to occur effectively.

Keywords: Universidade Federal do Rio de Janeiro; Diffusion. Communication. Digital Accessibility. People with disabilities

LISTA DE SIGLAS

AD Audiodescrição

AH/S Altas Habilidades/Superdotação

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CCJE Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

CCMN Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza

CCS Centro de Ciências da Saúde

CFCH Centro de Filosofia e Ciência Humana

CLA Centro de Letras e Artes

CT Centro de Tecnologia

CM Centro Multidisciplinar UFRJ - Macaé

DF Deficiência Física

DA/S Deficiência Auditiva/Surdez

DI Deficiência Intelectual

DV Deficiência Visual

DMU Deficiência Múltiplas

DUA Desenho Universal para Aprendizagem

DIRAC Diretoria de Acessibilidade

ES Ensino Superior

EaD Ensino à distância

HUCFF Hospital Universitário Clementino Fraga Filho

IES Instituição de Ensino Superior

IFES Instituições Federais de Ensino Superior

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

LID Laboratório de Inclusão e Diversidade

NA Núcleo de Acessibilidade

NE Não Especificado

NEE Necessidade Educacional Específica

PcD Pessoa com Deficiência

PR 1 Pró-Reitoria de Graduação

PR 2 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

PR 3 Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças

PR 4 Pró-Reitoria de Concursos

PR 5 Pró-Reitoria de Extensão

PR 6 Pró-Reitoria de Gestão e Governança

PR 7 Pró-Reitoria de Políticas Estudantis

RSU Responsabilidade Social da Universidade

TEA Transtorno do Espectro Autista

TDICs Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

WCAG (W3C) Guia de Acessibilidade Digital

TILS Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Contagem de matrículas ativas entre 2008.1 e 2021.1.....	37
Figura 2: Total de matrículas de PcD em universidades públicas.....	48
Figura 3: Deficiência ou Necessidade Educacional Específica.....	59
Figura 4: Deficiência ou Necessidade Educacional Específica encontradas.....	60
Figura 5: Deficiências encontradas na instituição no período de 2021.1.....	61
Figura 6: Total de matrículas no período de 2011 a 2020.....	62
Figura 7: Distribuição dos estudantes - modalidade de ensino presencial: Cidade Universitária.....	64
Figura 8: Distribuição dos estudantes - modalidade de ensino presencial: Praia Vermelha...65	65
Figura 9: Distribuição dos estudantes - modalidade de ensino presencial: Macaé.....	65
Figura 10: Distribuição dos estudantes - modalidade de ensino a distância.....	65
Figura 11: Cursos de Graduação - Ensino presencial.....	67
Figura 12: Cursos de Graduação – Ensino a distância.....	68
Figura 13: Nível de satisfação em relação a acessibilidade intitucional.....	76
Figura 14: Análise sobre acessibilidades arquitetônica dos banheiros do Centro de Tecnologia	78
Figura 15: Análise sobre acessibilidades arquitetônica dos banheiros do Centro de Tecnologia	78
Figura 16: Acesso as informações publicadas pela UFRJ.....	80
Figura 17: Serviços e/ou atividades acadêmicas.....	83
Figura 18: Serviços e/ou atividades acadêmicas encontradas.....	85
Figura 19: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas.....	87
Figura 20: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços – estudantes com deficiência e/ou NEE.....	87

Figura 21: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas - Altas Habilidades/Superdotação.....	88
Figura 22: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas - Deficiência Física.....	88
Figura 23: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas - Deficiência Auditiva/Surdez.....	89
Gráfico 22: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas - Deficiência Intelectual.....	89
Gráfico 23: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas - Deficiência Visual.....	89
Gráfico 24: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas - Transtorno do Espectro Autista.....	90
Gráfico 25: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas - Deficiência Múltiplas.....	90
Gráfico 26: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas - Necessidade Educacional Específica.....	90
Gráfico 27: Nível de satisfação em relação a divulgação dos serviços e/ou atividades acadêmicas - Não Especificado.....	91
Gráfico 28: Medidas para uma melhor trajetória.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Acessibilidade encontrada nos Sites das Pró-Reitorias; Diretoria de Acessibilidade e UFRJ.....	54
Quadro 02: Acessibilidade encontrada nos Sites dos Cursos de Graduação.....	55
Quadro 3: Distribuição das deficiências ou necessidade educacional específica encontrada por polos: Cidade Universitária.....	71
Quadro 4: Distribuição das deficiências ou necessidade educacional específica encontrada por polos: Praia Vermelha.....	71
Quadro 5: Distribuição das deficiências ou necessidade educacional específica encontrada por polos: Macaé.....	72
Quadro 6: Distribuição das deficiências ou necessidade educacional específica encontrada por polos: modalidade de ensino a distância.....	72

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	128
ANEXO B: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa	130
APÊNDICE A: Solicitação de envio de questionário.....	131
APÊNDICE B: Questionário.....	132
ANEXO C: Artigo "Atividades extensionistas oferecidas pela UFRJ durante a pandemia de COVID-19"	134
ANEXO D: Publicação em Congresso: "Ambientes virtuais acessíveis e a comunicação universitária"	144
ANEXO E: Publicação em capítulo de Livro: "Pessoa com deficiência e as tecnologias digitais de informação e comunicação"	152
ANEXO F: Publicação em Congresso: " A Lei 13.409/2016 no Ensino Superior: uma revisão sistemática dos artigos do VIII CBEE"	162
ANEXO G: Capa do Manual para acessibilidade digital.....	178
ANEXO H: Apresentação do Manual para acessibilidade digital.....	179

SUMÁRIO

	Página
1 APRESENTAÇÃO.....	19
2 INTRODUÇÃO.....	22
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
3.1 NORMATIVAS LEGAIS: O RECONHECIMENTO E AÇÕES AFIRMATIVAS.....	29
3.2 UNIVERSIDADE: ATIVIDADES ACADÊMICAS E A COMUNICAÇÃO.....	35
3.3 PARA ALÉM DA COMUNICAÇÃO.....	39
3.4 ACESSO DIGITAL.....	41
4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	48
5 OBJETIVOS.....	50
5.1 OBJETIVO GERAL.....	50
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	50
6 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.....	51
7 DISCUSSÃO ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	54
7.1 ANÁLISE DOS SITES.....	54
7.2 PERFIL DOS ESTUDANTES.....	58
7.3 DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES.....	63
7.4 CURSOS DE GRADUAÇÃO: ENSINO PRESENCIAL.....	66
7.5 CURSOS DE GRADUAÇÃO: ENSINO A DISTÂNCIA.....	68
7.6 DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECÍFICA POR POLOS.....	68
7.7 ACESSIBILIDADE INSTITUCIONAL.....	72
7.8 ACESSO AS INFORMAÇÕES ACADÊMICAS.....	80
7.9 SERVIÇO E/OU ATIVIDADES ACADÊMICAS A PcD NA UFRJ.....	83
8 MEDIDAS PARA AUXILIAR A TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....	93
9 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	97
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
11 PRODUTO.....	101
12 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	118
13 APÊNDICES E ANEXOS.....	128

1 – APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelo mestrado profissional no Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis surgiu no ano de 2018, visto que eu já desenvolvía trabalhos de pesquisa com os meus orientadores e minha orientadora fazia parte do Programa. No início da caminhada, após o processo seletivo em 2020, vivenciamos uma pandemia causada pelo vírus Sars-Cov¹, onde foi preciso se adaptar aos novos aspectos relacionados a maneira de se viver em sociedade, fato este que gerou reflexos nas áreas de conhecimento e pesquisa.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, compreendi que as propostas de pesquisas voltadas à Educação Inclusiva precisam ser continuamente desenvolvidas, para responder às inquietações existentes no processo de inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD).

Anteriormente a graduação em Educação Física, lecionava na Educação Básica. Após a conclusão da graduação, ministrava aulas de Educação Física na Vila Olímpica do Vidigal, um projeto realizado pela Secretaria de Esporte e Lazer do Município do Rio de Janeiro. Através deste trabalho, atendimentos eram direcionados a crianças, jovens e adultos com atividades esportivas, realizadas nas acomodações da Vila Olímpica e de algumas Escolas e Creches na Comunidade. Hoje atuo como técnica de modalidade esportiva na Associação de Pais, amigos e pessoas com deficiência, de funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB) e Esporte Inclusão Meriti (Vila Olímpica de São João de Meriti) com atividades esportivas direcionadas ao lazer e competições a nível nacional e internacional.

Durante minha prática pedagógica, sempre tive contato com alunos com deficiência e/ou alunos com necessidades educacionais específicas, por isso a busca por novos desafios me incentivava a ler, pesquisar e participar de eventos com temas relacionados à área.

A participação em cursos, encontros, congressos e simpósios voltados à área de Ensino e Educação Inclusiva me levaram a alcançar voos mais altos, com ajuda de Mestres que sempre me incentivaram a “fazer pesquisa”, Prof. Dra. Flávia Dutra e Prof. Dr. Felipe Di Blasi, que me acompanham desde a Graduação, no ano de 2011. Por meio destas

¹ A **Covid-19**, doença causada pelo vírus **SARS-CoV-2**, teve seus primeiros casos apresentados na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei, na China, no final do ano de 2019. No dia **11 de março** do mesmo ano, a **Organização Mundial de Saúde (OMS)** decretou estado de **pandemia da Covid-19**. Naquela data, já havia mais de 118 mil casos da doença registrados em mais de 100 países e 4.291 mortes. Fonte: OMS.

participações adquiri experiências significativas para minha vida acadêmica e profissional que resultaram em publicações direcionadas à área.

No ano de 2018 conheci o programa do Mestrado Profissional do Instituto de Bioquímica Médica de Leopoldo de Meis na Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID), sob a coordenação da Prof. Dra. Flávia Dutra e do Prof. Dr. Felipe Di Blasi.

Entretanto, desenvolver pesquisas requer buscas intensivas na aquisição de informações sobre o tema proposto, assim como parcerias e dedicação. Atualmente como pesquisadora do LID, juntamente com outros pesquisadores, trabalhamos em pesquisas voltadas a área da inclusão da PcD, com temas diversificados como: o acesso e sua permanência no Ensino Superior, a partir da lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, história de vida, atividade física, entre outros. Desta forma, os debates, rodas de conversas, participação em eventos e congressos presentes no nosso cotidiano nos faz enxergar e acreditar no caminho que ainda temos que seguir.

Previamente ao processo seletivo para ingressar no Mestrado Profissional, e como pesquisadora vinculada ao projeto desenvolvido por Felipe Di Blasi, doutor do PEGED/IBQM/UFRJ, que tem por título: “Ações afirmativas para a inclusão educacional de pessoas com deficiência e as novas demandas para o Ensino Superior na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)”, que observa as adequações institucionais necessárias à permanência do estudante com deficiência que ingressa na UFRJ afirmado pela Lei nº13.409/2016, surgiram inquietações acerca de como ocorre a divulgação da UFRJ sobre os serviços e atividades acadêmicas oferecidos para PcD.

Do mesmo modo, a comunicação existente nos pilares que contemplam as estruturas das Instituições de Ensino Superior (IES), devem se destacar na divulgação de suas atividades para o conhecimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Com a aprovação no Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências da UFRJ em 2020, e diante desta realidade, o objetivo deste trabalho não se baseia apenas em investigar a divulgação e o acesso às atividades acadêmicas oferecidas pela UFRJ para a PcD, mas busca apresentar como o acesso acontece, além de propostas para a participação do corpo discente nos serviços e atividades oferecidas.

Desta forma o Mestrado Profissional representa a possibilidade de continuar a vida acadêmica com ênfase em novos conhecimentos na área inclusiva. Assim, no decorrer do

curso, além das conquistas que corroboraram para minha vida profissional, como os encontros e as expectativas alcançadas após um longo caminho, pude participar e coordenar a delegação do Estado do Rio de Janeiro com aproximadamente 130 atletas com deficiência em um dos eventos que participei com a *Special Olympics* Brasil; bem como fazer a mediação em rodas de conversa do curso de extensão em Educação Inclusiva da UERJ.

Apresentei e publiquei artigos em congressos com a parceria de pesquisadores do LID: IX Congresso Brasileiro de Educação Especial (2021); IX Seminário Internacional As redes Educativas e as Tecnologias (2022), além de publicar um capítulo no livro “Narrativas sobre a pessoa com deficiência durante a pandemia da Covid-19: Acesso, educação e sociedade (2022).

Para mais, foi publicado o artigo Atividades extensionistas oferecidas pela UFRJ durante a pandemia de Covid-19 (2021), na revista do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) – Tecnologia e Cultura.

Por fim, após o caminho percorrido para concretizar este estudo, o produto gerado a partir desta pesquisa apresenta um manual com instruções sobre Acessibilidade digital para que seja incorporado à página da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC). Todavia este produto busca auxiliar a divulgação dos serviços prestados de forma acessível, com resultados de caráter educativo ao público em geral.

2 – INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre acesso e permanência da Pessoa com Deficiência (PcD) no Ensino Superior (ES), entre outros aspectos relacionados a PcD no âmbito socioeducacional se destacam em diferentes Universidades, tais como Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre outras. (MACIEL; ANACHE, 2017, PLETSCH; MELO, 2017, CABRAL, 2018; ANTUNES; AMORIM, 2020, CAPELLI; DI BLASI; DUTRA, 2020).

Ao longo da história, as relações sociais relacionadas às PcD passaram por transformações em diversos aspectos. Mendes (2010, p. 93-109) mostra em sua pesquisa “Breve histórico da Educação Especial no Brasil” marcos que contribuíram para o ensino e políticas para a educação especial, com o objetivo de demonstrar os acontecimentos da educação especial no Brasil nos períodos Pré-Republicano, da Primeira República, do Estado Novo, da Segunda República, da Ditadura Militar, da abertura política e das reformas Neoliberais do Estado dos anos noventa.

Dentre esses períodos, podemos citar a construção de instituições especializadas e filantrópicas como: “Instituto dos Meninos Cegos², Instituto dos Surdos-Mudos³, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais⁴ e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); além de outros marcos direcionados a atribuições do governo para a educação especial.

Já no estudo de Kassar e Rebelo (2018, p. 51) “Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início de século XXI”, que tem por objetivo averiguar as transformações nos aspectos relacionados a política de educação brasileira para o estudante da Educação Especial no período de 1974 a 2014 é possível observar diferentes dados relacionados ao número de turmas e estabelecimentos de educação especial e alunos matriculados.

As autoras ainda salientam que o delineamento anunciado deliberadamente no período de 1970 permite resgatar métodos que estão sendo desenvolvidos, com a

² Atual Instituto Benjamim Constant (IBC).

³ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

⁴ A primeira escola “Pestalozzi” foi criada em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1927.

concepção de cumprir um direito social, em particular, a responsabilidade do atendimento especializado aos estudantes das instituições de ensino brasileira (2018).

Em síntese, ao observar o processo histórico percebemos que as evoluções de políticas para a educação especial se fazem necessárias para uma educação e sociedade mais inclusivas, assim como o direito de equidade para PcD. Entretanto é necessário perceber que os movimentos de conservação das estruturas passadas corroboram com o ensejo de novas ações e entender que para a quebra de barreiras e desafios apresentados no sistema educacional é essencial propor espaços educacionais inovadores. (KASSAR; REBELO, 2018).

Em sua pesquisa “Políticas de Ações afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro”, Cabral (2018) reúne, sistematiza, analisa e apresenta elementos que possam subsidiar reflexões e práticas inerentes ao reconhecimento jurídico (constituições, leis, decretos entre outros) e social das diferenças e das identidades das PcD no âmbito de ações afirmativas voltadas especificamente à promoção de seu acesso, permanência e formação do Ensino Superior brasileiro. A partir de então, com os avanços legais e novas propostas de ações de políticas afirmativas buscando a inclusão da PcD, a presente pesquisa aborda questões de relevância para os dias atuais, assim como observa as evoluções cotidianas no discurso de inclusão da PcD nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil.

Diante deste olhar, entendemos que o processo pedagógico de inclusão requer a construção de ações necessárias a fim de assegurar para este público a condição para execução de seus projetos no âmbito acadêmico das IFES. É fundamental que as universidades apresentem estrutura, como também a construção de políticas que garantam a participação plena e igualitária das PcD.

Conforme mencionado por Guerreiro, Almeida e Filho (2014), a construção de uma sociedade inclusiva requer escolas e universidades que atendam a todos os indivíduos, o que nos faz acreditar que o processo de inclusão pode e deve se tornar acessível a todos. Antunes e Amorim (2020, p.1467) ressaltam que “apontar a inclusão como um princípio pedagógico implica em retomar alguns aspectos que caracterizam a universidade como espaço de produção e troca de conhecimento, além de ser um espaço que possibilita o convívio social”.

Neste pensamento, para nosso estudo, objetivamos analisar a divulgação e o acesso às atividades acadêmicas oferecidas pela UFRJ para a PcD. Para tanto, como instrumento

de coleta de dados foi elaborado um questionário estruturado para estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As inquietações apresentadas nesta pesquisa, assim como os resultados analisados, serviram para a produção de um Manual para Acessibilidade Digital que será disponibilizado na página inicial da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC) da UFRJ.

3 - REFERENCIAL TEÓRICO

É sabido que o papel da Universidade está baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão, e para que eles funcionem de forma eficiente é necessário que todos os participantes dessa grande engrenagem planejem ações em conjunto, se comuniquem, busquem formas de um trabalho baseado na equidade e qualidade.

Nesta perspectiva, a responsabilidade social da universidade (RSU) está em fornecer informações para a constituição do conhecimento através de um espaço de trocas e construções. Afinal, o trabalho desenvolvido na universidade permite à sociedade enquanto participante ou estudante, adquirir conceitos direcionados a prática do saber, inseridos na formação e capacitação do Homem assim como para a evolução do ensino em suas totais proporções (CASTANHO; FREITAS, 2006).

Castanho e Freitas (2006, p. 94) ainda salientam que:

A função social da Universidade implica em produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia, e do próprio homem enquanto indivíduo na sociedade, logo estas instituições como os demais contextos educacionais são responsáveis pela promoção da cidadania e como tal tem o dever de oportunizar e incentivar a educação para todos.

Diante do exposto compreende-se a necessidade de explorar novas diretrizes no trabalho desenvolvido pelos espaços das IES, que apesar de inúmeros desafios precisam de forma sólida trabalhar em conjunto com todos os setores que compõe sua estrutura, com movimentos para transformação e quebra de barreiras que impeçam a PcD de permanecer em todo o percurso acadêmico. Por isso é preciso levar em consideração o real sentido da existência da IES para que se configure como um espaço de novas buscas e participação de todos.

Antunes e Amorim (2020, p. 1468) salientam que “espaços como os da Universidade precisam oportunizar e incentivar uma educação democrática, que tenha como princípio o reconhecimento das diferenças”. Assim, a universidade assume um papel de suma importância no reconhecimento e respeito das diferenças, para que o processo de inclusão, assim como a entrada da PcD no Ensino Superior (ES) sejam acessíveis.

Alzate (2018, p. 91) relata que:

A função educativa da instituição vai muito além de políticas de acesso à diversidade estudantil ou de implementar o enfoque de inclusão. Faz-se necessária a abordagem de aspectos que perpetuam a exclusão e a discriminação no âmbito social, como são os imaginários e as expectativas frente à aprendizagem e, também, evitar que a problemática tome diferentes matrizes no

interior da instituição e o sujeito seja discriminado e estigmatizado. A proposta é gerar espaços formativos para aprender a conviver com a diferença a partir das potencialidades de cada um.

Neste sentido, entender a RSU está direcionado à constituição de conhecimentos nas mais diversas áreas da vida humana, seja científico ou tecnológico. Filho et al (2021, p. 13) ressaltam que “a RSU é parte da função social e política da formação desse ensino, sendo inclusive um vetor da produção de impactos de desenvolvimento regional e nacional”. Assim, [...] “a universidade precisa ser entendida como bem público”, ou seja, sua contribuição parte para as esferas do desenvolvimento econômico de uma sociedade, mas também está relacionada com as práticas pertinentes à justiça social.

Conforme Melo e Araújo (2018), a universidade desempenha um papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento, e tem o potencial e a responsabilidade de impulsionar essa transformação. Esse processo, por sua vez, começa pela desmistificação de preconceitos, que foram produzidos durante a história da humanidade. Compreende-se que o papel de formação socioeducacional das IES, assim como o entendimento do processo de inclusão está muito além dos conteúdos direcionados em sala de aula.

Todavia entende-se que são necessárias estratégias e planejamentos, visto que as IES desempenham um importante papel na sociedade e seu verdadeiro sentido reside na promoção do conhecimento intelectual, cultural e social dos indivíduos e, por extensão, na melhoria da qualidade de vida de comunidades e na evolução da humanidade. Tais instituições fornecem um espaço onde o conhecimento é cultivado, questionado e expandido, além de proporcionar a pesquisa e a descoberta, contribuindo para o avanço da ciência, tecnologia, entre outros. No entanto podemos destacar as IES como agentes de inclusão, permitindo que pessoas de diferentes origens tenham acesso a informação e oportunidades de crescimento socioeducacional, com destaque a diversidade social.

Ademais, se faz importante promover o conhecimento e atender as demandas existentes na garantia do processo de ensino-aprendizagem, assim como a permanência do estudante.

De acordo com Maciel e Anache (2017), as universidades passam por transformações significativas relacionadas à sua estrutura e política, transformações essas que acontecem para garantir o acesso e atender as necessidades de permanência. Ampliar as ações para que o trabalho proposto pelas IES aconteça requer métodos significativos que perpassam seus muros. Portanto as políticas de ações afirmativas surgem com o objetivo de

ajudar neste processo de transformação (CABRAL, 2018; DI BLASI, CAPELLI, DUTRA, 2020; ANTUNES, AMORIM, 2020).

Estudos também apontam que a formação de professores para o ensino inclusivo é necessária na resolução de novas responsabilidades para o processo de inclusão. Mendes (2017, p. 15) apresenta fundamentos realizados pela Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial e orientações de Organizações Nacionais e Internacionais (Conselho Nacional de Educação, *Council for Exceptional Children* e Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura). No decorrer do estudo se destacam argumentos a promoção de formação inicial de professores em educação especial, assim como o papel de seus formadores com foco “nas responsabilidades”, já que é necessário implementar critérios que capacitem professores a adotar comportamentos inclusivos e lidar com os cenários de segregação.

Porém, para a autora, a formação de professores se configura como um desafio para as IES, visto que “a formação inicial de professores na área da educação especial só será bem-sucedida se responder as necessidades de todos os alunos”. Entretanto, para que isto ocorra, a “própria formação tem que ser inclusiva” (MENDES, 2017, p. 14). Desta forma, a inclusão acadêmica exige reflexão por parte de todos os envolvidos no ambiente de aprendizado para que este processo aconteça.

Prais et al. (2017, p.84), salientam mais um desafio,

Que inicia-se com a formação inicial e deveria continuar na formação permanente, em um contínuo aprender, de forma proximal e colaborativa, numa perspectiva de acoplar universidade e escola, teoria e prática, em favor da inclusão escolar.

Em vista disso é importante observar a necessidade de uma formação profissional que favoreça aprendizados dentro da perspectiva inclusiva, do mesmo modo é necessário que o trabalho em conjunto nos espaços das IES aconteça para que de fato todo o corpo docente seja capaz de promover e incentivar estratégias na participação de todos os envolvidos.

Capelli, Di Blasi e Dutra (2020) buscaram conhecer a percepção de docentes sobre o movimento causado no Campus Macaé da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ com a entrada do primeiro estudante surdo profundo no curso de Medicina. Mediante as entrevistas com 10 professores que acompanharam o estudante no primeiro semestre de 2018, os autores relatam que “os docentes criaram um movimento de elaborar estratégias para adaptação de aulas e conteúdo, tendo o apoio dos Tradutores e Intérpretes

de Libras (TILs) que acompanhavam o estudante surdo”, em busca de outorgar ao estudante um ensino de qualidade. O estudo indicou que a “excelência acadêmica é uma via de mão dupla na qual o estudante tem um papel fundamental”.

Outro estudo apresentado por Alzate (2018) a respeito da “A avaliação de aprendizagem no contexto da justiça educativa para população com deficiência na educação superior”, expõe relatos do corpo docente e discente na Instituição Universitária Tecnológico de Antioquia. A pesquisa realizada por dois anos aponta em seus resultados que a avaliação representa o ensejo educacional para o desempenho, devendo ocorrer dentro do contexto da equidade educacional e da reflexão por parte do estudante. Sobretudo, a autora afirma que é importante a “dialogicidade entre quem ensina e quem aprende”.

Sendo assim, destacaremos a importância do diálogo, visto que entender este aspecto nos remete a proporcionar práticas educacionais mais inclusivas com respeito às diferenças, já que é preciso que a comunicação aconteça de forma eficiente para que não haja impeditivos que desestimulem a PcD durante seu percurso acadêmico. Contudo deve-se haver ainda mudanças significativas nas ações para que de fato a PcD alcance o seu objetivo no universo socioeducacional. Ações referentes aos recursos tecnológicos, apoio pedagógico, capacitação de docentes, leis e entre outros aspectos necessários para o desenvolvimento e igualdade de oportunidades.

Logo, nos atentamos mais uma vez para a RSU para que a partir das normativas legais tais ações aconteçam. Além de refletirmos sobre as mudanças necessárias que precisam ocorrer para que a RSU aconteça na real dimensão da vida humana.

A RSU se apresenta como um conceito amplo e dinâmico, e atrelado as diversas esferas sociais nas quais o ser humano está inserido. Além disso, é importante perceber que uma ideia construída a partir de visões históricas e também do processo formador da sociedade brasileira atual. Nesse contexto, vê-se a importância da aplicação prática das políticas inclusivas que já existem, bem como da defesa dessas (FILHO et al, 2021, p. 27).

Logo, para o desempenho desta proposta é necessário nos atentarmos para as políticas de ações afirmativas que tem por objetivo desenvolver ações voltadas para inclusão da PcD, que segundo Cabral (2018, p. 4) “ainda que sejam reconhecidamente importantes, parecem não ser suficientes para que de fato as PcD tenham acesso e permanência no Ensino Superior”. Deste modo, a responsabilidade está muito além dos pilares que compõe as estruturas das IES, é preciso se atentar as demandas necessárias para o acesso de todos.

Ao observar a Lei nº13.409/2016⁵ e ao Decreto nº 9.034/2017⁶, que propõem uma nova ação afirmativa para a reserva de vagas específicas para PcD, é possível que tenhamos cada vez mais a presença deste discente no âmbito acadêmico. Antunes e Amorim (2020) relatam que a partir da política de reserva de vagas, o número de estudantes com deficiência tem impactado no cotidiano das salas de aula, em particular nas práticas docentes, o que leva a uma necessária reflexão sobre inclusão no ensino superior para docentes, quadros técnicos, gestores, estudantes e toda sociedade.

Em tempo, as normativas legais são necessárias para o avanço da inclusão de PcD. Desta forma, além de atitudes e conceitos com destino a quebra de barreiras para que haja acessibilidade, as políticas de ações afirmativas devem instruir a novas mudanças com a finalidade de garantir o desempenho acadêmico durante todo percurso para que se obtenha a participação dos estudantes nos três pilares que compõe a universidade: ensino, pesquisa e extensão.

3.1 - Normativas legais: o reconhecimento e ações afirmativas

A partir de ações legislativas para a ampliação dos direitos socioeducacionais da PcD destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁶ (LBI) nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que em seu artigo I, “se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 8).

Todavia, no artigo 30, a lei aborda medidas necessárias para o acesso e permanência da PcD nas IES, de educação profissional e tecnológica, em redes públicas e privadas:

- I – Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

⁵ Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

⁶ Altera o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

- V - Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p. 22).

Apesar de os avanços legais e a construção de programas para fomentar ações de políticas afirmativas e núcleos de acessibilidade (NA), as Universidades encontram desafios para garantir o acesso e a permanência deste público em suas instituições. São exemplos desses desafios a prática da docência em si, visto que professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, bem como a falta de materiais adaptados e/ou metodologias de ensino que não ofereçam um ambiente de aprendizagem acessível e adequado a todos.

Assim, mediante as diferentes situações encontradas na IFES para permanência das PcD, entendemos que envolve a necessidade de transformação nas práticas diárias, sendo necessária a implementação do trabalho em conjunto que exige a quebra de barreiras e culturas excludentes.

Mediante as promulgações das normativas para o reconhecimento de ações destinadas a PcD, observa-se a luta constante por uma sociedade mais equânime com respeito a diversidade humana. Porém, entender e ampliar este conceito requer buscas constantes da PcD para alcançar o seu lugar na sociedade.

Nessa perspectiva se faz necessário um breve entendimento sobre a constante luta por reconhecimento dos grupos excluídos na sociedade. Nancy Fraser (2006, p.231) relata que a “luta pelo reconhecimento ocorre num mundo de exacerbada desigualdade material - desigualdade de renda e propriedade; de acesso a trabalho remunerado, educação, saúde e lazer” [...]. Além disso, sabe-se que as políticas de ações afirmativas auxiliam a luta pela justiça social direcionadas a PcD.

Diante deste cenário, Fraser (2006, p. 232), salienta que a justiça social é “bidimensional” com ênfase em duas dimensões: “injustiça econômica e injustiça cultural ou simbólica”.

A primeira delas é a injustiça econômica, que se radica na estrutura econômica-política da sociedade. Seus exemplos incluem: a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado). A segunda se refere a injustiça cultural ou simbólica. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de

interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana).

O remédio para injustiça econômica seria a “redistribuição”, que pode abranger aspectos como “redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas”. E para injustiça cultural temos como remédio o “reconhecimento”, que “pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados” (FRASER, 2006, p. 232).

Nesse sentido, a partir da compreensão sobre o reconhecimento e redistribuição, trabalhar o diálogo sobre o respeito e a diversidade cultural englobam aspectos relacionados a transformação sociocultural com ênfase no combate às barreiras impeditivas para o processo de inclusão já que tais barreiras podem ser observadas durante todo o processo histórico da PcD, onde a segregação ou exclusão dessas pessoas na sociedade se destacavam.

De tal modo, a luta constante por reconhecimento em todas as esferas sociais evolui mediante a quebra de barreiras impostas no âmbito sociocultural e educacional. Por isso pensar em ações que culminam práticas inclusivas é importante para que a PcD tenha seu lugar de protagonismo na sociedade. Além disso é preciso mudanças significativas nos procedimentos políticos e culturais para remodelar o agir e pensar sobre as barreiras de reconhecimento social e econômico presentes na sociedade.

Assim, sob os pontos legais direcionados no desenvolver de novas políticas afirmativas nas IFES, podemos citar o Programa Incluir que faz parte das políticas públicas para a inclusão no Ensino Superior. O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) foi criado em 2005, com a parceria da Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, tendo como objetivo:

Fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade BRASIL, 2013, s/p).

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir tornou-se efetivo por meio de chamadas concorrenciais, já em 2012, o programa passou a atender todas as IFES, para delinear o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla (BRASIL, 2013). Para tais atribuições o programa era destinado ao fomento de ações para o acesso de PcD nas IFES com ações para a criação de núcleos de acessibilidades (NA). Porém é importante ressaltar que cada núcleo se configura mediante às suas respectivas necessidades.

Sobre os NA, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 no seu artigo 5º inciso 5º, estabelece que os mesmos “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, s/p). Desta forma, “para a efetivação deste direito, as IFES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes” (BRASIL, 2011, s/p).

Ciantelli e Leite (2016, p. 426), alertam para que “os núcleos de acessibilidade saiam do entorno do espaço universitário e possam se configurar como parte real da esfera administrativa com atuação nos espaços decisórios” de suas respectivas instituições, já que o estudante com deficiência faz parte de toda a comunidade acadêmica. Para tal, as ações afirmativas têm fomentado a criação, ampliação e o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas IFES para melhor atendimento deste público.

Para Maciel e Anache (2017, p. 83):

Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

É importante ressaltar a necessidade de conhecer e entender o estudante com meios eficazes que garantam a ampla participação nas atividades propostas e desenvolvidas pela universidade durante o percurso acadêmico, com o foco nas organizações das atividades.

Os NA por sua vez devem garantir estratégias de acessibilidade na permanência da PcD nas IFES. Deste modo, nos chama atenção para o ambiente das IFES, assim como a quebra de barreiras que impeçam o acesso as atividades acadêmicas. Pletsch e Melo, (2017, p. 1619) correlacionam “diferentes ações” para este processo. Ações essas que visam desde “assessoramento pedagógico aos professores, produção de material acessível, orientação a família, desenvolvimento de projetos de extensão sobre inclusão e acessibilidade” com a participação da “comunidade, articulação com gestores na implementação de ações afirmativas”, entre outras. Em consonância Pletsch, Melo e

Cavalcante (2021, p. 30) salientam que os “núcleos ou setores responsáveis pela acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nas universidades devem ser compreendidos de forma intersetorial e transversal na instituição”. Pensar em uma universidade inclusiva, precisa ser responsabilidade de todos presentes no âmbito da IES.

Em tempo, compreender o papel da universidade junto aos NA resultam em ações diárias e planejamento de projetos que devem ser executados, visto que os desafios a serem encontrados para que ocorra a efetiva inclusão de estudantes com deficiência é extenso. As instituições devem “implementar políticas e práticas que promovam a inclusão de PcD, rompendo com uma cultura seletiva e excludente que, de alguma maneira, marca o ensino superior” (ANTUNES; AMORIM, 2020, p. 1468).

É nessa perspectiva que acreditamos na mudança de postura e atitude de gestores e demais atores da universidade envolvidos no processo. Se as discussões e responsabilidades se encerram no núcleo de acessibilidade, dificilmente conseguiremos mobilizar e provocar a comunidade a enxergar as barreiras enfrentadas por essas pessoas nos diversos ambientes da universidade e romper com práticas de invisibilização deste público (PLETSCH, MELO, CAVALCANTE, 2021, p. 33).

Em busca de executar essas ações diárias e planejamento de projetos para a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência, em fevereiro de 2018 a UFRJ criou a Diretoria de Acessibilidade (DIRAC)⁷, “com a função de elaborar e implementar políticas de acessibilidade da UFRJ, vinculada ao gabinete do reitor”, que tem por objetivos:

- I- organizar, sistematizar e estabelecer a articulação institucional necessária para a execução da Política de Acessibilidade e das diretrizes apontadas pelo Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva (F-PAI);
- II- orientar e acompanhar a implementação da Política de Acessibilidade da UFRJ;
- III- fomentar iniciativas voltadas para o fortalecimento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão dentro da temática de acessibilidade (DIRAC, 2020, s/p).

Sob este olhar, é importante a construção de ações para o desenvolvimento de políticas com estratégias necessárias para o desenvolvimento acadêmico destes estudantes, visto que os processos de “inclusão no ensino superior extrapolam os muros das universidades públicas” (DUARTE et al., 2013, p. 292).

Um estudo sobre as ações afirmativas, educação inclusiva e novas demandas para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolvido por Di Blasi e Rumjanek (2018, p.

⁷ A Diretoria de Acessibilidade (DIRAC) está vinculada ao Gabinete do Reitor. Seu trabalho consiste em coletar referências relativas à acessibilidade da UFRJ, assim como identificar demandas e necessidades com sugestões para adaptação de materiais didáticos-pedagógicos, mobiliários, apoio nas execuções de eventos além da comunicação com diversas instâncias dentro e fora da Universidade.

2), investiga como a UFRJ se prepara para receber as PcD advindas das cotas para o ES em atendimento a Lei 13.409/2016 e ao Decreto nº 9.034/17.

Durante a análise do estudo, é possível notar um minucioso e detalhado processo de ingresso e a distribuição dos estudantes em diferentes polos e centros universitários, antes e depois da lei. Essa análise revela observações importantes, em relação a significativa ampliação do acesso ao Ensino Superior por parte das PcD. Fato este que, de acordo com a conclusão dos autores, está relacionado às medidas afirmativas implementadas com o objetivo específico de garantir a reserva de vagas para o grupo em questão.

Ou seja, com a promulgação dos direitos legais a busca pelo ES se torna cada vez mais real, por isso ainda é importante evidenciar o papel das IES frente a esta demanda para que o acesso e permanência destes estudantes sejam assegurados e cumpridos, mediante ao anseio de novas possibilidades para uma sociedade equânime, com o enfrentamento dos desafios na garantia do ensino-aprendizagem e conclusão dessa trajetória.

Em concordância podemos destacar o trabalho presente nos NA e outras diretorias que compõe as estruturas acadêmicas das IES para construção de métodos que envolvam corpo técnico, gestores, docentes, discentes e toda a sociedade, para que o processo inclusivo seja cumprido e as barreiras impeditivas sejam desvencilhadas com saberes necessários para atuar e desenvolver um processo acessível a todos.

Antunes e Amorim (2020, p. 1474) salientam que:

Um dos grandes desafios colocados a partir da política de reserva de vagas para PcD é o de garantir o ingresso e a permanência dos estudantes no curso escolhido. Os primeiros movimentos das IES precisam convergir para a compreensão de que o processo de inclusão no ensino superior deve atingir todos os indivíduos e criar condições sociais e pedagógicas de ensino para todos os estudantes. Para isso é necessário compreendê-lo enquanto processo social complexo, produto de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos diretamente ou indiretamente com o processo ensino-aprendizagem, desde aqueles presentes no espaço acadêmico, como também presentes em seu entorno, tais como, professores, coordenadores de curso, diretores de unidades, técnicos administrativos, pais, membros da gestão universitária, entre outros.

Ao olharmos para o trabalho desenvolvido pela UFRJ, observamos movimentos no âmbito acadêmico anteriores à reserva de vagas, com projetos direcionados aos avanços no apoio às PcD, que sempre estiveram presentes neste ambiente, tais como DOSVOX/DEDINHO/NCE, desenvolvidos pelo professor Antônio Borges; o Projeto Surdos do IBqM/CCS, coordenado pela professora Vivian Rumjanek; o Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade NIA/UFRJ/PR1; o Inclusão COPPE/COPPETEC; Mapas

de Acessibilidade Inteligentes ICB/UFRJ, coordenado pelo professor Jean Christophe Houzel; o Núcleo Pró-Acesso FAU, coordenado pela professora Regina Cohen e Terapia Ocupacional, dentre outros (DI BLASI; RUMJANEK, 2018).

Somado a isto, nos cabem reflexões presentes em todo corpo que compõe as estruturas acadêmicas das IES. Reflexões de mudanças nas ações diárias necessárias para que este processo seja realizado, com olhar direcionado às novas demandas, assim como, questionamentos sobre acessibilidade e inclusão. Essas reflexões nos convidam a repensar em nossas práticas e adotar um olhar direcionado na garantia de que todos tenham igualdade de oportunidades e plena participação nas esferas que compõe uma sociedade.

3.2 - Universidade: atividades acadêmicas e comunicação.

É sabido que o ensino, pesquisa e extensão completam as estruturas das Universidades para aprendizagem acadêmica, com a elaboração de novos saberes baseados nestes três pilares. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207 relata que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 123).

Esses três pilares contemplam as estruturas das IES e seus cursos, e devem oferecer além de aulas variadas, atividades para a comunidade interna e externa, como por exemplo: monitorias, atividades práticas em laboratórios, projetos de pesquisa e extensão voltados ao atendimento social de caráter educativo, oferecendo um retorno à comunidade.

Do mesmo modo, para conhecermos todos os serviços que são oferecidos pelas IES, é necessário que haja uma comunicação interna e organização na divulgação das atividades desenvolvidas para a quebra de quaisquer barreiras que impeçam a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, visto que é essencial que tal ação ocorra para propender o processo inclusivo. Os serviços prestados à comunidade interna e externa possuem um fator primordial para uma base fundamental de aprendizado na inclusão da PcD, com o intuito de garantir melhor percurso acadêmico.

Mori (2017, p. 85), relaciona tais atividades da tríade dos pilares base da universidade a “reproduzir o conhecimento para preservar a cultura” (ensino), “produzir o conhecimento para ampliar a cultura” (pesquisa) e “comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo” (extensão). Nesta perspectiva, os três pilares existentes na universidade

devem estar interligados um ao outro, ou seja, a comunicação presente nestes setores se faz necessária para o desenvolver de atividades oferecidas à comunidade interna e externa.

Para Stoeckl e Stoeckl, (2017, p. 3) os serviços de ensino, pesquisa e extensão das universidades, “dependem do diálogo estabelecido com as comunidades acadêmicas interna e externa; e esta relação essencial pode ser mais bem construída à medida que os serviços oferecidos se tornam acessíveis”.

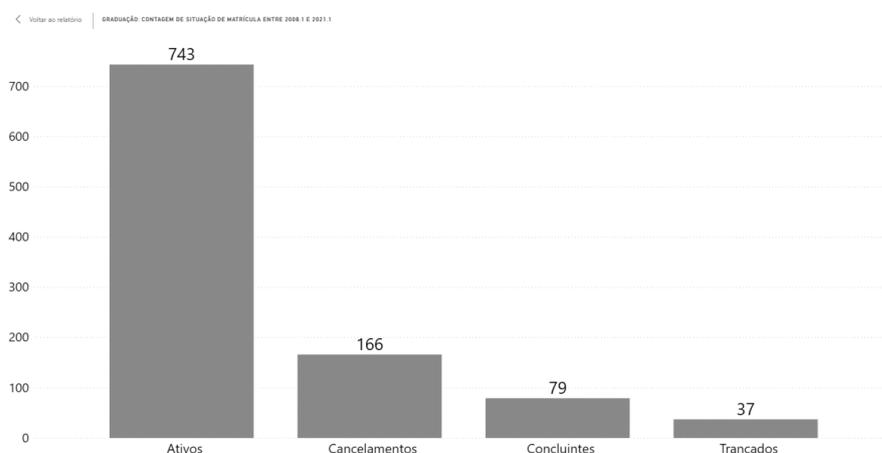
Porém outro ponto a ser destacado compreende a quebra de barreiras que impeçam uma divulgação satisfatória das atividades e a plena participação de todos os envolvidos. É de suma importância que haja boa construção e organização na divulgação das atividades acadêmicas, a fim de torná-la acessíveis para todos. Segundo Guimarães e Squirra (2007) a comunicação organizacional das IES é uma ferramenta fundamental para o alcance de suas propostas.

Assim, compreende-se que a organização comunicacional é uma via de mão dupla, com garantias de métodos acessíveis que atendam a todos, além de transpor barreiras com alterações significativas do processo inclusivo.

Ou seja, apesar de ações fomentadas pelas IES, todo o processo requer um parâmetro de melhores caminhos sobre a perspectiva inclusiva, com organizações em seus conteúdos para que de fato este processo venha acontecer. Desta forma as propostas de mudanças debruçadas em uma conduta organizacional para combater as barreiras impeditivas no processo socioeducacional devem se constituir de forma acessível.

Neste sentido, Siqueira e Santana (2010, p. 135) explicam a importância da construção de novos caminhos destinados a mudanças positivas na “organização universitária, assim como na prática pedagógica”. Já Guimarães e Squirra (2007, p. 47) ressaltam que “o domínio do conteúdo e a sua adequação para os distintos públicos dentro de uma organização são fatores muito importantes para uma comunicação eficaz”, de modo que os serviços prestados à comunidade interna e externa possuem um fator primordial para uma base fundamental de aprendizado na inclusão da PcD, no acesso e na permanência nos cursos de ensino superior.

Entre os anos de 2018.1 e 2021.1, os dados relacionados às matrículas ativas na UFRJ apontavam um universo de cerca de 743 estudantes com deficiência nos cursos de graduação na modalidade presencial, além de 166 cancelamentos, 79 conclusões de curso e 37 trancamentos, como mostra a figura abaixo.

Figura 1: Contagem de matrículas ativas entre 2008.1 e 2021.1.

Fonte: Di Blasi (2022, p. 86).

Di Blasi e Rumjanek (2018, p. 2) chamam atenção que “esta recente demanda sugere uma leitura mais atenta sobre o conceito de diversidade da pessoa humana[...], enquanto observa o aumento gradativo da participação das pessoas com deficiência em sociedade”.

Em tempo, sabe-se que o processo de inclusão se constrói diariamente, sendo assim, as IES ainda precisam enfrentar diversos aspectos para que ocorra a inclusão em suas atividades oferecidas no âmbito interno e externo, desde as construções de práticas que visam contribuir na reformulação e preparação de conteúdos didáticos, com atendimentos a todos os envolvidos no processo de ensino, além de oferecer suporte para novas propostas acessíveis. Assim, a UFRJ vem trabalhando com ações para o desenvolvimento de políticas com estratégias necessárias para a permanência destes estudantes, fato este que destacaremos no decorrer do estudo.

Através deste aspecto, entende-se que o processo inclusivo deve ser contemplado na comunicação entre as IES e a sociedade, com execução de suas atividades sob a perspectiva acessível. Nesse sentido, a comunicação intersetorial deve se destacar nas universidades, visto que pode ultrapassar barreiras presentes na comunicação em âmbito acadêmico, assim como na clareza das informações divulgadas.

Além disso, fomentar estratégias para ampliar o conhecimento e divulgação dos serviços prestados nos impulsiona a uma gestão pública democrática, obtendo a participação social e melhor atuação administrativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (LDB), 1996 em seu art. 43 inciso IV, destaca que é necessário “promover

a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Ainda no mesmo artigo, inciso VII, a lei aponta que as universidades devem “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológicas geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p. 32-33).

Em virtude dessas questões, o acesso à informação toma uma dimensão no contexto de transformação, trazendo questionamentos sobre a comunicação e divulgação das atividades oferecidas pela UFRJ, que contemplem a PcD. Portanto, a implementação de políticas institucionais, assim como a organização nos seus conteúdos para uma comunicação eficiente entre os setores existentes na universidade fortalecem vínculos para uma melhor administração, para assim obter, através de seus polos e secretarias, informações e divulgações necessárias para a permanência e participação destes estudantes.

Compreendemos que ao enfatizar o diálogo entre a universidade e a comunidade, bem como destacar as novas descobertas e conhecimentos diferenciados, somos levados a compreender a importância do papel da sociedade na universidade e vice-versa. Essa compreensão é ressaltada especialmente em relação aos novos conhecimentos que possuem relevância dentro de cada realidade vivenciada, sendo necessária a informação e comunicação para o decorrer do processo de inclusão e interação com a sociedade.

O acesso à comunicação no fornecimento de informações necessárias para a divulgação dos projetos oferecidos não deve ser rompido. Esse diálogo é fundamental na transferência de informações entre professor, aluno e comunidade, uma vez que “todo processo de intervenção educativa deve priorizar a articulação com a comunidade local” (QUEIROZ; MEDINA; CORREIA, 2020, p. 141). Por isso são necessárias reflexões constantes sobre as “condições de acesso e de sucesso” para garantir o “direito a educação e a igualdade” (RODRIGUES, 2004, p. 2).

Somando-se a isto, o processo de comunicação e informação entre universidade e comunidade, assim como as atividades oferecidas devem ser destacados no quesito divulgação e acessibilidade, visto que este debate se faz necessário para uma reflexão que seja expandida de fácil acesso a conhecimento de todas as atividades propostas pela universidade com entendimento de que pensar em comunicação é entender que o receptor deve recebê-la de forma sólida e compreensiva.

Drucker (2002, p. 127) salienta que “qualquer que seja o meio usado para a comunicação, a primeira pergunta a ser feita deve ser: Esta comunicação está dentro dos limites de percepção do receptor? Ele é capaz de recebê-la?”.

Assim, é de suma importância a busca por melhorias relacionadas ao processo de comunicação e informação. Todavia este aspecto, precisa ocorrer de forma clara e acessível com base e compreensão de que a “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p. 46), onde ambos (universidade e sociedade) fazem parte deste processo.

3.3 - Para além da Comunicação.

Em um mundo contemporâneo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) assume um papel de destaque ao longo do tempo. Contudo, quando abordamos o processo comunicacional, é indispensável compreender a importância da utilização das TDICs para a adoção de novas diretrizes relacionadas à inclusão de PcD na utilização destas tecnologias.

Sousa, Martins e Leite (2015, p. 34) explicam que a inclusão é um “processo para favorecer as condições necessárias para que todos tenham garantido o direito de cidadãos, ou seja, propiciar qualidade de vida”. Os mesmos autores ainda relatam que “mais complexa que a definição de inclusão é a mudança na prática das ações dirigidas às pessoas com deficiência”, ou seja, muitos desafios são encontrados durante a evolução dos ciclos que compõem o cotidiano do ser humano.

Assim, entendemos que na era digital, garantir acessibilidade comunicacional nos direciona ao direito de participação da PcD em diversas esferas, fato este que deve ser compreendido como um processo básico nas esferas sociais.

Em vista disto, entender o futuro para preservar a estabilidade entre os modos da comunicação e a habilidade de resposta do ser humano (MCLUHAN, 2005), nos leva a pensar sobre o futuro da PcD no âmbito acadêmico mediante a comunicação existente em seus setores com distintas ponderações sobre as estruturas das políticas de comunicação que sejam compatíveis com cultura organizacional das IES.

Porém, é necessário destacar que tal cultura precisa ser acessível com os acontecimentos existentes na instituição, ou seja, construir rotinas de divulgação de suas

ações mediante utilização e evolução digital presentes na sociedade, assim como a criação de métodos na melhoria do processo de divulgação, para que o processo de comunicação organizacional seja satisfatório e se baseie em níveis distintos afim da informação ser compreendida mediante aos objetivos traçados, além de promover um diálogo permanente com seu público interno e externo.

Neiva (2018, p. 63), em seu estudo “comunicação das organizações: um olhar sobre a importância da comunicação interna”, expõe duas frentes relacionadas a comunicação organizacional, a primeira está relacionada

A maneira como a comunicação se comunica para dentro, com os seus públicos e intervenientes no processo de criação, desenvolvimento e crescimento da mesma; e a maneira como a organização comunica a própria organização, com o exterior e seus públicos externos.

Considerar como as IES têm se adequado e organizado com a comunicação existente nos três pilares que compõem a universidade nos permite entender a importância dos efeitos que poderão ser gerados a partir da divulgação de suas ações. Porém precisamos entender que a comunicação é intrinsecamente complexa, não devido à variedade e diversidade, mas também devido à amplas proporções relacionadas a interação entre a comunicação e a organização (NEIVA, 2018).

Além da divulgação das informações, é preciso conhecer o corpo discente e suas peculiaridades para que todo o objetivo proposto a partir da formulação de suas políticas comunicacionais seja organizado e estratégico com a finalidade de que ocorra o entendimento da mensagem, visto que a universidade entendida como uma organização, partilha ideias e significados na melhoria de toda a trajetória acadêmica.

Desta maneira, é necessário planejar para que não ocorram incertezas neste processo. A universidade deve ter conhecimento de como transmitir e produzir suas ações e compreender que o impacto da comunicação em tempos tecnológicos é potencializado pelo vasto conjunto de novidades e avanços digitais disponíveis (KUNSCH, 2014), além dos efeitos presentes na comunicação das organizações.

Mas diante deste processo, como o ser humano tem utilizado as crescentes mudanças e modificações presentes nas TDICs? Sua utilização é capaz de atender todos os objetivos designados ao processo de comunicação?

Mcluhan (2005, p. 45) enfatiza que o homem é modificado pela tecnologia, mas o mesmo é capaz de encontrar novos métodos para modificá-las. Entender estes métodos é compreender a necessidade de organizações distintas presentes nas estruturas das IES.

Pensar nos sentidos e encontros que os meios tecnológicos oferecem se faz necessário para que de fato a comunicação entre o estudante e as IES aconteça com um novo ambiente para a criação de experiências e aprendizagens constantes. Com isto, é importante considerar o papel fundamental que as instituições desempenham no corpo local e enfrentam novos desafios em decorrência disso (KUNSCH, 2014).

3.4 - Acesso digital.

Com a pandemia causada pelo vírus Sars-Cov, foi preciso se remodelar às características ocorridas nesse período. Com isso, as instituições escolares e empresas, buscaram se adaptar às novas realidades configuradas a atualidade, em uma nova maneira de viver.

As novas reformulações impostas pelo distanciamento social, recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) desde dezembro de 2019 em nível mundial e, mais precisamente, a partir de março de 2020 para os brasileiros (Conselho Nacional de Saúde, 2020) intensificaram o uso das TDICs. Instituições escolares, por exemplo, que durante anos impediam a utilização dos recursos digitais e tecnológicos por parte de seus estudantes (LIÃO et al, 2022) em sala de aula, tiveram esse equipamento como maior aliado, se reinventando e se conectando com mudanças de uma nova era de ensino e aprendizagem digital.

Assim, com o distanciamento social, a relação entre amigos, familiares, estudos e trabalhos se consolidou pela utilização de recursos tecnológicos. As relações interpessoais, as dinâmicas em grupos e a integração dos indivíduos no mundo foram influenciadas pela presença do digital (LIÃO et al, 2022). Enfim, “inúmeras tecnologias” foram construindo métodos formais para comunicação, com transformações nos modelos existentes e favorecendo o diálogo entre todos a partir de qualquer circunstância (MORAES; SILVA, 2020).

Deste modo, com a *internet* houve a possibilidade da continuação dos laços sociais, visto que segundo Tombini e Zamperetti (2021, s/p), “tais redes, presentes na *internet*, já se firmaram como espaços onde os usuários podem criar sua própria imagem (virtualmente), reivindicando direitos ou dar a sua opinião acerca de interesse coletivo, facilitando assim, a sociabilidade”.

Em 2022, a partir dos conteúdos acima, nosso estudo originou um capítulo de livro sobre “Pessoa com deficiência e as tecnologias digitais de informação e comunicação”. Os

autores Ramos e Marchiori (2022) ressaltam no capítulo que o processo de uso das TDICs vem ao encontro de novos desafios, fato este que podemos nos atentar a uma nova era digital. Esse novo tempo se destaca na diversidade do modo de vida de uma sociedade, através dos “nativos digitais”, uma geração conectada a diversos tipos de ferramentas tecnológicas e que teve essa realidade fortalecida através da pandemia da Covid-19.

Prensky (2001) utiliza o conceito de “imigrantes digitais”, ou seja, aqueles que não nasceram com tais tecnologias, mas precisaram se reinventar para a utilização delas (RAMOS; MARCHIORI, 2022). Assim nosso estudo entende como uma geração de falantes nativos de uma linguagem digital:

[...] a geração que nasceu do final da década de 1980 em diante tem muitos apelidos, tais como "geração da rede", "geração digital", "geração instantânea" e "geração ciber". Todas essas denominações se referem a características específicas de seu ambiente ou comportamento. "Geração i da rede" é uma expressão que se refere à internet; "geração digital" refere-se ao fato de as crianças atuarem em mundos digitais on-line ou a lidarem com informações digitais. "Geração instantânea" faz referência ao fato de suas expectativas serem as de que as respostas devem ser sempre imediatas. Muitas gerações têm apelidos, então por que está deveria ser diferente? Será que as diferenças para com as gerações anteriores são mesmo importantes ou se trata somente de outra geração, posterior à geração X e à geração do pós-guerra? A resposta é que a geração da rede difere de qualquer outra do passado porque cresceu em uma era digital (VEEN; VRAKING, 2009, p. 28).

A partir de todo este desenvolvimento tecnológico vivenciado pela sociedade, os conceitos de *ciberespaço e cibercultura* trazem aspectos que precisam ser mencionados e entendidos para compreender o avanço da tecnologia em todas as esferas de uma vida em sociedade. Levy (1999, p.15) aponta tais conceitos como

[...] o ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. [...] Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Devido toda esta ligação com as gerações e as redes tecnológicas, seja por meio de mensagens instantâneas, acesso a sites, redes sociais, e o enfrentamento da pandemia da Covid-19, foi estabelecido um novo cenário voltado às instituições de ensino, através da portaria 343/2020, que em seu artigo 1º: vem autorizar

em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino [...] (BRASIL, 2020, s/p).

Iniciou-se assim uma busca intensiva para que suas atividades acadêmicas continuassem, pois apesar dos benefícios na utilização dos métodos digitais, tais modelos de ensino causaram um desconforto entre docentes e discentes (LIÃO et al, 2022).

O uso dos recursos digitais é importante ainda mais, diante do contexto pandêmico vivenciado desde o ano de 2020 devido a Covid-19, todos os personagens inseridos na modalidade a distância passaram a buscar uma adaptação maior ao se trabalhar com os mesmos, tornando o processo de ensino e aprendizado ainda mais desafiador (MONTEIRO; PANTOJA; PAIXÃO, 2021, s/p).

Em vista disso, diversos modelos passaram a ser propostos pelas instituições de ensino para que as mesmas mantivessem seu compromisso com a educação (ensino a distância, ensino híbrido e o ensino remoto emergencial adotado na pandemia). Contudo precisamos nos atentar e entender que existem grandes diferenças entre estes modelos de ensino (RAMOS; MARCHIORI, 2022). Para tal momento não nos aprofundaremos nestes conceitos e sim nos processos para uma acessibilidade digital por parte da PcD.

Assim, é importante considerar que durante a publicação do nosso estudo em relação ao exposto acima, tínhamos como objetivo debruçarmos sobre o impedimento causado pela suposta falta de acessibilidade para PcD” relacionados aos recursos digitais (RAMOS; MARCHIORI, 2022, p. 64).

Embora a expansão dos meios tecnológicos acarrete inúmeras oportunidades, a rápida utilização das TDICs gera preocupações a respeito da acessibilidade. Toda a expansão da utilização dos meios tecnológicos e os novos desafios podem-se pautar sob uma perspectiva relacionada à “sabedoria digital” tratada por Lião et al (2022, p. 6), como uma relação “com a reflexão e a utilização conscienciosa da tecnologia e não apenas pela sua facilidade em manuseá-la”, e assim proporcionar novos meios para o ensino-aprendizagem. Desta forma podemos entender que a partir da “sabedoria digital” torna-se essencial a garantia de novos processos para que o acesso por parte das PcD seja alcançado de modo eficiente.

Neste aspecto, pensar em novos métodos requer que os processos inovadores garantam a comunicação eficaz entre a instituição, professores e estudantes, observando a criação de modernos ambientes pedagógicos (RAMOS; DI BLASI; DUTRA, 2021), bem como às demandas individuais dos estudantes relacionadas à acessibilidade, seja em sites ou redes direcionadas a escolas e universidades.

É preciso estar ciente de que a democratização dos espaços virtuais deve levar em consideração todos os perfis de usuário, inclusive aqueles que fazem uso de algum recurso ou serviço de tecnologia assistiva, como mouses e/ou teclados

adaptados, acionadores, leitores de tela, recursos de ampliação e contraste, sistemas de comunicação alternativa, Libras, dentre tantos outros (SONZA; NASCIMENTO; EGAMI, 2021, p. 13).

Entender a importância de novos meios de ensino através do uso das TDICs nos permite trocas de informações significativas para a PcD no âmbito socioeducacional, além de compreender que “a educação através dos meios digitais foi uma das soluções pensadas para levar as informações aos estudantes” (ARAUJO; DUTRA, 2021, p. 18) durante o período pandêmico. Sob este ponto de vista, nos atentaremos aos recursos acessíveis para PcD no mundo digital.

Por ora, quando se trata de acessibilidade digital, é preciso considerar como primeiro passo aqueles que se encontram do lado oposto da tela (SONZA; NASCIMENTO; EGAMI, 2021). Ou seja, ao pontuarmos sobre adequações necessárias para um ambiente virtual inclusivo é válido destacar a acessibilidade *web* que de acordo com Guerra, Carneiro e Santarosa (2022) é um tema moderadamente investigado nos estudos brasileiros [...]. Cabral et al (2021, p. 138) relatam que a “acessibilidade na propagação do conhecimento em ‘tempo de pandemia’, tem sido negligenciada por barreiras e inadequações nas plataformas de difusão do conhecimento”.

Apesar dessa realidade, destacamos o guia de acessibilidade digital WCAG que traz “diretrizes e recomendações organizadas e mantidas pelo W3C que fundamentam a construção de conteúdos digitais com qualidade e acessíveis a qualquer pessoa, independentemente de sua deficiência e/ou habilidade” (W3C, 2008, s/p).

O WCAG 2.0 foi publicado pela W3C em 2008 e o modelo apresenta quatro princípios que “constituem a fundação da acessibilidade web”, sendo o primeiro “perceptível”: a informação e os componentes têm de ser apresentável para que os utilizadores possam perceber”; segundo está relacionado ao “operável: os componentes da interface de utilizador e a navegação têm de ser operáveis; acessível por teclados, tempo suficiente para utilização do conteúdo, etc”; Terceiro, “compreensível: tornar o ambiente virtual compreensivo, onde o usuário deve compreender o que está sendo exposto”; E por último o “robusto, na qual trata que todo conteúdo deve ser interpretado por uma ampla variedade de agentes de utilizador, incluindo as tecnologias de apoio” (W3C, 2008, s/p).

Pensar nas diretrizes que correspondem o modelo proposto acima, nos remete a pensar e construir ambientes virtuais que ofereçam uma acessibilidade básica. Um estudo sobre perspectivas de usuários surdos sobre um ambiente digital acessível (GUERRA;

CARNEIRO; SANTAROSA, 2022, p. 11), teve como objetivo “avaliar a acessibilidade em um ambiente de educação a distância, na perspectiva do surdo usuário de Libras, contribuindo para a ampliação dos padrões de acessibilidade a web”, concebendo a plataforma *Place*⁸ a partir das demandas relacionadas às questões de inclusão social e digital. Os autores salientam que a maior dificuldade encontrada pelos estudantes pesquisados foi a utilização do “avatar de tradução automática” para Libras (Língua de Sinais Brasileira), visto que há diferenças na sinalização apresentada em relação aos textos.

Podemos citar os também estudos de Capelli et al, (2019), que apresentam um manual sobre “Educação de Surdos no Ensino Superior”, com diretrizes que buscaram proporcionar “conhecimento sobre a surdez às pessoas do campo da educação no ensino superior” (2019, p. 4). Já Capelli, Cicco e Rumjanek (2021), em seu “Guia prático para acessibilidade na educação do surdo indicam orientações específicas no ensino remoto e presencial.

Fica claro que a acessibilidade digital deve oferecer a criação de ambientes inclusivos, onde todos possam utilizar a tecnologia de forma igualitária, assim “quando tratamos de acessibilidade digital ou virtual significa que todos devem poder acessar, compreender e interagir com o computador e seus recursos”. Entendemos este termo como “um conceito mais amplo que agrega: “usabilidade (facilidade de navegação) e o de comunicabilidade (comunicar a todos, oferecer uma linguagem simples e direta)” (SONZA; NASCIMENTO; EGAMI, 2021, p.18).

A Lei 13.146/2015 propõe políticas referentes ao conceito de acessibilidade, assim como a implementação de projetos, o acesso a informação e a comunicação, dispostos em seus artigos 53; 55; 63; 65; 66; 67:

art 53: a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de **forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social;**

art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, **de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação**, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade;

art. 63. **É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no país ou por órgãos de governo**, para uso da pessoa com deficiência, **garantindo-lhe acesso às**

⁸ O sistema e-Learning Place foi implementado pela equipe do Núcleo de Informática na Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como proposta básica de disponibilizar um espaço virtual de inclusão digital para que todos os usuários possam exercer sua cidadania participando e desenvolvendo projetos colaborativos em áreas de interesse comum.

informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente;
 art. 65. As empresas prestadoras de serviços de tele-comunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica;
 art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras **tecnologias assistivas**, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis;
 art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros: **I – subtítuloção por meio de legenda oculta; II – janela com intérprete da Libras; III – audiodescrição** (BRASIL, 2015, p.17, 18 e 19. grifo nosso).

Essa relação a utilização dos recursos tecnológicos para a comunicação e o processo de informação deve ser pensada a partir da qualidade do acesso, com vista à expansão do conhecimento adquirido dos métodos propostos mediante ao uso das TDICs. A referida lei, assim como o modelo *web*, nos apresenta um conjunto de ações para que de fato a PcD tenha o acesso com garantia nas informações propostas no meio digital, ações essas que devem ser despenhadas não somente por grandes empresas ou organizações governamentais, mais sim por todas as esferas em que a PcD possa se fazer presente.

Para além deste aspecto, Sonza, Nascimento e Egami, (2021, p. 14) expõem que o uso da tecnologia assistiva contribui para a promoção da acessibilidade digital, através de recursos diversos que podem ser utilizados, tais como: softwares leitores de tela, produtos para treinar habilidades cognitivas; dispositivos para ampliação; dispositivos acionadores; dispositivos de entrada de dados adaptados, aplicativos que convertem fala em texto. “Nesse sentido, é possível inferir que ao buscar esse acesso aos sistemas e suas tecnologias, a informação e a comunicação podem-se, entretanto, fazer uso das inúmeras possibilidades que a tecnologia assistiva nos oferece”. Além do uso das tecnologias assistivas, os recursos como legendas para surdos e ensurdecidos, audiodescrição e interpretação em Libras se fazem necessário no caminhar da comunicação por meio digitais, métodos estes que facilitam a remoção de barreiras no caminhar do processo de inclusão nesta nova era digital.

É preciso novas possibilidades para a participação e desenvolvimento de plataformas acessíveis, para que a mensagem seja entendida por parte da PcD, além de construir materiais destinados a tal fator para que a informação ocorra de modo eficaz, a fim de gerar conhecimento através da utilização das TDICs.

Um estudo realizado por Ramos, Di Blasi e Dutra, (2021, p. 39) sobre atividades extensionistas durante a pandemia de covid-19 oferecidas pela UFRJ, observou que “os

projetos de extensão da universidade têm se reinventado de forma remota, com a utilização de sites e redes sociais para a divulgação de suas ações”. Nesse sentido, Grilo (2021, p. 39) ressalta que as tecnologias, quando utilizadas dentro dos seus marcos, têm o potencial de disponibilizar modos que auxiliam na promoção nos princípios da educação.

Dando ênfase as instituições de ensino, as mesmas devem ampliar experiências com contribuições para o produzir entre o ambiente socioeducacional de modo acessível e inclusivo, já que os espaços pedagógicos têm seus objetivos pautados para difusão do conhecimento.

Compreendemos que a acessibilidade digital é um fundamento que deve perpassar a produção e a difusão do conhecimento, a garantia dos direitos humanos e a sustentabilidade global. A superação de atitudes negativas e a transposição de barreiras tecnológicas se materializam quando a cultura, a compreensão sobre a produção científica e o seu processo são ressignificados (CABRAL et al, 2021, p. 139).

Em síntese, fomentar o processo da utilização das TDICs de modo acessível, contribui para novos caminhos a serem percorridos pela PcD no acesso, permanência e conclusão do ES. Pensar em acessibilidade digital está além da utilização de plataformas pré-existentes como, por exemplo: *youtube, instagram, facebook*, entre outros. É entender sobre o diálogo entre as IES e a comunidade, com novas oportunidades que permitam e possibilitem a troca e construção do conhecimento, com remoções de eventuais barreiras impeditivas à participação de todos na realização deste processo.

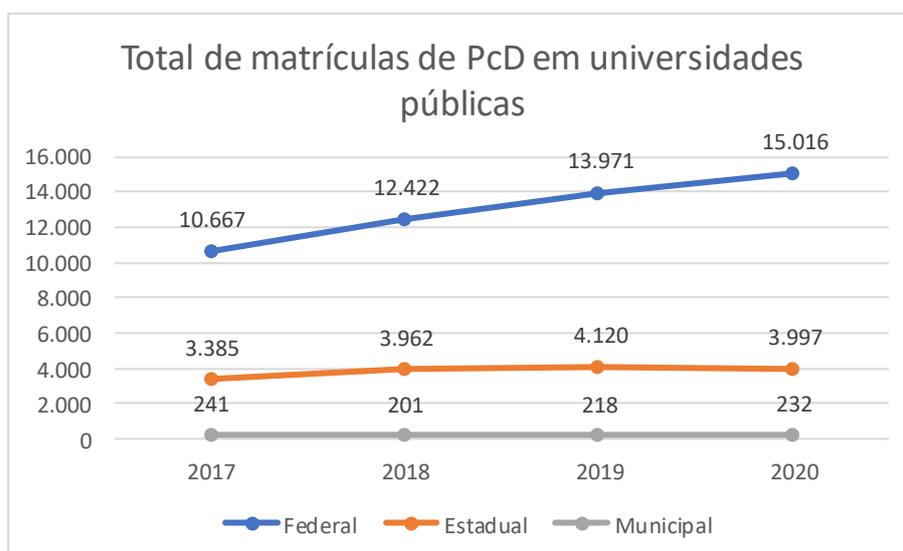
4 - JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O estudo dedica-se a compreensão e contribuição para a construção de novos saberes. Reforçado pela Lei 13.409/2016 que se destina a reserva de vagas para PcD nas IFES, movimento iniciado na UFRJ no segundo semestre de 2017, percebemos o aumento da participação de estudantes com deficiência em relação a legislação destinada aos direitos educacionais destas pessoas, assim como em sociedade (ARAÚJO et al, 2021, s/p).

Em relação aos estudantes das instituições de Ensino públicas e privadas, as Sinopses Estáticas da Educação Básica e do Ensino Superior (INEP, 2020) apontam que 3,07% (380.472) dos estudantes dos anos finais, 1,91% (147.545) dos estudantes do ensino médio e 0,63% (55.829) do ensino superior são PcD. Os dados ainda mostram que apenas 37,83% dos estudantes com deficiência da educação básica chegam ao ensino superior.

De acordo com os dados do INEP (2020), a figura a seguir mostra o quantitativo referente ao total de matrículas de PcD nas universidades públicas nos anos de 2017 a 2020, com ênfase nos números relacionados às matrículas nas IFES após a Lei 13.409/2016 (ARAÚJO, 2023, p. 39).

Figura 2: Total de matrículas de PcD em universidades públicas.



Fonte: Araujo (2023, p. 40).

Apesar desses números, políticas educacionais relacionadas a esse público são delineadas ao longo do tempo (ARAÚJO et al, 2021), todavia o reconhecimento no acesso

e direitos destas pessoas, que por longos anos foram marginalizadas, nos permite compreender as desigualdades existentes em nossa sociedade, com impedimentos ao ensino, lazer, saúde, cultura, ente outros. Falar de inclusão é permitir a desconstrução de vieses inconscientes em busca de uma sociedade mais equânime.

Deste modo, como garantia e metas a serem cumpridas pelas IFES, após a promulgação da lei, é considerável debater sobre a comunicação presente nos setores que compõe as estruturas das IES, ou seja, uma comunicação intersetorial, visto que tal fator deve se destacar nos “três pilares que completam suas estruturas para a aprendizagem acadêmica” (RAMOS; DI BLASI; DUTRA, 2021, p. 40).

Entendemos que transpor barreiras permeia também em uma melhor comunicação e divulgação no acesso às atividades oferecidas pela UFRJ no âmbito socioeducacional. Por isso a busca e a realização de uma acessibilidade básica, assim como a organização de seus conteúdos, são primordiais nas mudanças organizacionais, com combate e quebra de barreiras.

Desta forma, pretendemos analisar a divulgação e o acesso às atividades acadêmicas oferecidas pela UFRJ para a PcD, e assim desenvolver o produto que busca auxiliar o conhecimento sobre acessibilidade digital com resultados de caráter educativo ao público em geral.

Assim, o princípio para uma comunicação eficaz entre as IES e o estudante com deficiência precisa ser contemplado por ambas as partes, para “garantir métodos acessíveis que atendam a todos os participantes, na transposição de barreiras como alterações significativas do processo de inclusão” (RAMOS; DI BLASI; DUTRA, 2021, p. 40).

5 – OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral: Analisar a divulgação e o acesso às atividades acadêmicas oferecidas pela UFRJ para a pessoa com deficiência.

5.2 - Objetivos Específicos:

- a) Identificar a acessibilidade oferecida nas páginas oficiais da UFRJ, Pró-Reitorias de Graduação (PR 1), Pós-graduação (PR 2), Desenvolvimento e Finanças (PR 3), Pessoal (PR 4), Extensão (PR 5), Gestão e Governança (PR 6) e Políticas Estudantis (PR 7) e cursos de graduação presencial e EaD.
- b) Visualizar, através de um questionário estruturado enviado aos estudantes da UFRJ, como acontece o acesso às atividades acadêmicas disponibilizadas pela instituição.
- c) Produzir um manual para acessibilidade digital e disponibilizar na página oficial da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC).

6 – DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

O presente estudo intitulado “Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital” teve a submissão de protocolo de pesquisa realizada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF) da Instituição proponente (UFRJ), sendo aprovado em 14/08/2018, com número **CAAE 92341318.6.0000.5257**.

Para tal pesquisa, com a intenção de abranger os objetivos propostos, foi utilizada uma abordagem qualitativa em educação. Mendonça (2017, p. 91), salienta que “a tradição da investigação qualitativa em educação teve suas origens no século XIX, a partir de investigação social acerca das condições degradadas da vida urbana na sociedade americana”, desta forma “as abordagens qualitativas permitem explicar acontecimentos sociais e comportamento humano”. Para Minayo (2001, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

6.1 – Coleta de dados.

No primeiro momento de nosso estudo, realizamos uma pesquisa documental que segundo Gil (2017, p. 35),

Apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.

Segundo Costa e Costa (2015, p. 36), pesquisa documental “é aquela realizada em documentos oficiais, ou seja, em atas, regulamentos, memorando, balancetes, CD_ROM, internet (quando o site for oficial) etc.” Assim, a pesquisa iniciou-se com buscas no site oficial da UFRJ com o objetivo de explorar informações sobre a divulgação das atividades acadêmicas, serviços oferecidos e critérios de acessibilidade para a PcD. Mediante aos achados que não corresponderam as nossas inquietações, partimos para uma segunda busca realizada nos sites oficiais das Pró-Reitorias de Graduação (PR 1), Pós-graduação (PR 2), Desenvolvimento e Finanças (PR 3), Pessoal (PR 4), Extensão (PR 5), Gestão e

Governança (PR 6) e Políticas Estudantis (PR 7), e finalizamos nas páginas dos cursos de graduação e da DIRAC, com o intuito de observar as informações alcançadas em diferentes páginas oficiais da instituição. O período de análise compreendeu de 15 novembro de 2018 até 20 de janeiro de 2021. É importante ressaltar que o processo de observação dos sites ocorreu por diversas vezes dentro do respectivo período para perceber se houve atualizações e/ou mudanças.

Após este primeiro estudo realizado nos sites oficiais, sentimos a necessidade de saber a visão dos estudantes em relação à divulgação de serviços e atividades acadêmicas oferecidas pela UFRJ. Para tal investigação, utilizamos um questionário estruturado (APÊNDICE B) para ser respondido com base nas experiências diárias de estudantes com e sem deficiência dos cursos de graduação nas modalidades presencial e ensino a distância (EaD) da instituição, com a parceria da Pró-Reitoria de Graduação (PR 1), disponibilizado via e-mail institucional para estes estudantes, que permitiu o alcance maior para o estudo, visto que no decorrer da pesquisa a sociedade se encontrava em distanciamento social causado pela Covid-19. O contato com os estudantes em caso de dúvidas sobre o questionário se deu por contato direto através do e-mail institucional da autora do estudo.

A primeira ação para o desenvolver do questionário (APÊNDICE B) foi estruturar o mesmo com perguntas destinadas ao objetivo proposto do estudo. Assim foram formuladas nove questões, sendo seis fechadas, uma aberta e duas perguntas com a utilização da escala de Likert que segundo Da Silva Júnior e Da Costa, (2014, p. 04):

Escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância. Nesta escala os respondentes se posicionam de acordo com uma medida de concordância atribuída ao item e, de acordo com esta afirmação, se infere a medida do construto. A escala original tinha a proposta de ser aplicada com cinco pontos, variando de discordância total até a concordância total. Entretanto, atualmente existem modelos chamados do tipo Likert com variações na pontuação, a critério do pesquisador.

Escolhemos utilizar a escala de Likert de 7 posições devido uma maior amplitude nas respostas dos participantes, que vão desde “ineficiente” até “eficiente”, permitindo uma análise e compreensão mais precisa dos dados coletados.

6. 2- Questionário

O questionário se iniciou com perguntas referentes ao perfil dos estudantes, para que assim pudéssemos identificar os estudantes participantes da pesquisa, além da localização dos mesmos na UFRJ. A seguir, as perguntas eram voltadas para questões

sobre acesso à informação e divulgação de atividades acadêmicas oferecida pela UFRJ, através da perspectiva dos respondentes. Desta forma, foram enviados 50.971 e-mails no SIGA UFRJ (Sistema integrado de Gestão Acadêmica), com o retorno de 1.345 respondidos, além 667 e-mails com retornos automáticos, como: endereço não utilizáveis, caixa do destinatário cheia, mensagem incompleta, entre outros. A coleta destes dados aconteceu de 23 de junho a 24 de julho de 2021.

Após o primeiro momento da pesquisa foi realizado uma análise estatística descritiva (programa excel) sobre todo o material fornecido pela PR1, para buscar ideias e relações de forma simples e fácil de entendimento através de gráficos e tabelas. Para Agresti e Finlay, (2012, p. 20)

A estatística descritiva consiste em gráficos, tabelas e números tais como médias e percentuais. O principal objetivo da estatística descritiva é reduzir os dados de forma mais simples e de fácil entendimento sem distorcer ou perder muita informação.

Gil, (2002, p. 42), salienta que

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...].
[...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Logo, as perguntas e respostas presentes no questionário enviado, além dos relatos descritos pelos participantes foram organizadas em uma planilha do *excel* (versão 2019) para melhor entendimento e criação dos gráficos e tabelas.

Na primeira fase da análise, o arquivo digital recebido pela PR1 era composto por colunas com os respectivos dados: nome, e-mail, perguntas, respostas e descrição. Assim, após o primeiro contato com o material realizamos uma análise para entender o conteúdo descrito. Com base nos dados da primeira etapa, seguimos para fase 2, na qual nos concentramos em separar as respostas necessárias para alcançar os objetivos propostos neste estudo com a inserção de outras colunas com informações sobre curso/período, situação de matrícula e campus/instituto.

Na fase 3, a partir de uma nova planilha, separamos as perguntas e suas respectivas respostas e comentários para iniciar a criação dos gráficos. Ao final da análise de todo o material buscou-se perceber e conhecer os estudantes inseridos no âmbito acadêmico da universidade, assim como suas inquietações em relação às propostas destinadas a cada

pergunta do questionário. Cabe ressaltar que todos os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

Para a criação do produto destinado à esta pesquisa utilizamos o programa Canva (2013). O recurso consiste em “uma ferramenta *on-line*”, que permite o usuário construir seus designs, além de divulgar em diversos lugares (CANVA, 2013, s/p). Nessa construção priorizamos a acessibilidade básica, para a utilização dos meios digitais, com ênfase no acesso as informações e conteúdos por parte da PcD.

7 - DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

7.1 Análise dos sites.

No primeiro momento deste estudo, como mencionado acima, observamos os tipos de acessibilidade encontrada nas páginas oficiais da UFRJ, que se destina a acessibilidades como: Janela de Libras, contraste, fonte ampliada, fonte reduzida, entre outras, que possibilitam um login acessível para manuseio por parte de PcD ou NEE nos meios digitais.

Quadro 1: Acessibilidades encontradas no Site oficial da UFRJ, Pró-Reitorias e DIRAC.

Sites	AB Dislexia	Contraste	Fonte ampliada	Fonte reduzida	Libras	Restaurar Fonte	Marcador
Portal UFRJ		X					
DIRAC	X	X	X	X	X	X	X
PR1		X	X	X	X	X	
PR2					X		
PR3		X	X	X	X	X	
PR4		X	X	X	X	X	
PR5		X	X	X	X	X	
PR6		X	X	X	X	X	
PR7		X	X	X	X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2018 - 2021).

No segundo momento, observamos sessenta e seis sites da internet da UFRJ, logo precisamos destacar que os cursos de Artes Cênicas (Cenografia, Direção Teatral e Indumentária); Dança (Teoria da Dança, Licenciatura em Dança); Artes visuais (Cursos de Licenciatura, Escultura e Gravura); Astronomia (Astrofísica, Computacional, Instrumental, Matemática e Difusão da Astronomia); Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-

Alemão, Árabe, Espanhol, Francês, Grego, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Libras, Russo, Latim e Literatura de Língua Portuguesa); Ciências Biológicas (Básico, Biologia Marinha e Vegetal, Ecologia, Genética, Zoologia, Biotecnologia, Meio Ambiente, Modalidade Médica (Biociência Legal, Ciência e Tecnologia e Análise Clínicas); Ciências Biológicas - Biofísica (Molecular e Bioinformática, Sistemas e Biotecnologia, Ambiental, Sistemas, Estrutural, Toxicologia Ambiental e Microbiologia e Imunologia); Física (Médica e Licenciatura); Design (Interiores e Industrial); História (Licenciatura); Matemática (Licenciatura); Psicologia (Licenciatura, Bacharelado e Formação em Psicólogo); Ciências Contábeis (Contabilidade Financeira e Gestão de Negócios); Bacharel em Ciências Matemáticas e da Terra (Análise de Suporte à Decisão, Ciência da Terra e Patrimônio Natural e Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento); Comunicação Social (Básico, Produção Editorial, Publicidade e Propaganda e Radialismo); Engenharia (Básico, Núcleo Comum, Ambiental; Computação e Informação, Controle e Automação, Petróleo e Matemática); Química (Atribuições Tecnológicas e Núcleo Comum) (UFRJ, 2022), possuem outras modalidades de ensino em seus respectivos cursos, desta forma, as informações estavam presentes em um único site (do curso ou de seu instituto).

Quadro 2: Acessibilidade Encontradas – Cursos de Graduação.

Cursos	Contraste	Fonte ampliada	Fonte Reduzida	Libras	Restaurar Fonte	Não possui acessibilidade
Astronomia						X
Ciências Aturais						X
Estatística						X
Ciências Biológicas						X
Dança						X
Educação Física						X
Engenharia						X
Farmácia						X
Fisioterapia						X
Geografia						X
Artes Visuais				X		X
Nanotecnologia				X		X
Odontologia				X		X
Pedagogia				X		X
Artes Cênicas				X		
Letras				X		
Química				X		

Ciência da Computação				X		
Ciências Econômicas				X		
Ciências Matemáticas e da Terra				X		
Comunicação Visual Design				X		
Conservação e Restauração				X		
Design				X		
Direito				X		
Física				X		
Fonoaudiologia				X		
Geologia				X		
Gestão Pública Desenvolvimento Econômico e Social				X		
História				X		
História da Arte				X		
Expressão Gráfica				X		
Matemática				X		
Música				X		
Musicoterapia				X		
Medicina				X		
Meteorologia				X		
Paisagismo				X		
Pintura				X		
Saúde Coletiva				X		
Terapia Ocupacional				X		
Licenciatura em Ciências Sociais	X					
Filosofia.	X					
Administração	X	X	X	X	X	
Psicologia	X	X	X	X	X	
Biblioteconomia e Gestão de Unidade de Informação	X	X	X	X	X	
Ciências Contábeis	X	X	X	X	X	
Comunicação Social	X	X	X	X	X	
Defesa e Gestão Estratégica Internacional	X	X	X	X	X	
Enfermagem	X	X	X	X	X	
Gastronomia	X	X	X	X	X	
Jornalismo	X	X	X	X	X	
Nutrição	X	X	X	X	X	
Relações Internacionais	X	X	X	X	X	
Serviço Social	X	X	X	X	X	
Arquitetura e Urbanismo		X	X	X		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2018 - 2021).

Em relação aos quadros 1 e 2, temos dados referente a “acessibilidade”, onde as bases apresentadas destinam-se aos tipos de acessibilidade encontradas no site oficial da UFRJ, pró-reitorias, assim como os cursos de graduação. Logo, foram encontrados apenas com o recurso “contraste” no site oficial da instituição, PR 3 e dois cursos de graduação (Licenciatura em Ciências Sociais; Filosofia); em seguida temos “fonte ampliada, fonte reduzida, restaurar fonte, contraste e Libras” disponível nas páginas das PR 1, 4, 5, 6 e 7 e em doze cursos de graduação (Administração; Psicologia; Biblioteconomia e Gestão de Unidade de Informação; Ciências Contábeis; Comunicação Social; Defesa e Gestão Estratégica Internacional; Enfermagem; Gastronomia; Jornalismo; Nutrição; Relações Internacionais; Serviço Social).

Para as páginas que apresentam apenas acessibilidade em Libras, temos o site da PR 2 e vinte e sete cursos de graduação com o recurso presente (Artes Cênicas; Bacharelado e Licenciatura em Letras; Bacharelado e Licenciatura em Química; Ciência da Computação; Ciências Econômicas; Bacharelado em Ciências Matemáticas e da Terra; Comunicação Visual Design; Conservação e Restauração; Design; Direito; Física; Fonoaudiologia; Geologia; Gestão Pública Desenvolvimento Econômico e Social; História; História da Arte; Licenciatura em Expressão Gráfica; Matemática; Licenciatura em Música; Musicoterapia; Música; Medicina; Meteorologia; Paisagismo; Pintura; Saúde Coletiva; Terapia Ocupacional).

Já o site da DIRAC apresenta em sua página oficial “marcador, ab dislexia, fonte ampliada, fonte reduzida, restaurar fonte, contraste e Libras”.

Apenas um curso de graduação (Arquitetura e Urbanismo) contém no seu sítio eletrônico os recursos “fonte ampliada, fonte reduzida e Libras”.

Por fim, quinze *websites* dos cursos de graduação (Astronomia; Ciências Aturais; Estatística; Ciências Biológicas; Licenciatura em Ciências Biológicas; Dança; Bacharelado e Licenciatura em Educação Física; Engenharia; Farmácia; Fisioterapia; Geografia; Artes Visuais; Nanotecnologia; Odontologia; Pedagogia) não apresentam qualquer recurso destinado a acessibilidade da página.

Vale ressaltar que as páginas com acessibilidade em Libras fazem uso do “VLibras” como instrumento de transcrição de seus conteúdos. Tal acessibilidade presente nos sites é realizada por um “avatar”, que segundo os usuários surdos o mesmo não possui critérios importantes para a tradução do conteúdo, como por exemplo: expressão facial e sinalização referente ao material proposto. “O avatar sinaliza literalmente cada palavra, mas não o

contexto em que a frase está inserida. Com isso, é recorrente a presença de sinais incoerentes com o contexto apresentado, criando sentidos errôneos” (GUERRA; CARNEIRO; SANTAROSA, 2022, p. 11).

Um estudo sobre contribuições para uma UFRJ mais acessível e mais inclusiva reúne inquietações de técnicos, professores, alunos e ex-alunos da UFRJ, participantes da Câmara de Assuntos Acadêmicos do Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva (FPAI-UFRJ) que se propuseram a construir um conteúdo para uma universidade mais acessível e mais inclusiva (MATTOSO, 2021, p. 7).

Porém, em relação às características necessárias para a Libras, o estudo traz abordagens sobre o surdo e a pessoa com deficiência auditiva no ensino superior. Desta forma, Cicco et al (2021, p. 14) relatam que “as línguas de sinais envolvem uma percepção essencialmente visual, ou seja, é expressa de forma espacial por meio das mãos, da expressão facial e corporal”.

Ao se tratar de acessibilidade em Libras, os princípios relacionados no guia da W3C, não identificam os padrões de acessibilidade para vídeos. O mesmo trata apenas do acesso as informações destinadas às pessoas surdas ou com deficiência auditiva (legendas, traduções, transcrição) (W3C, 2008, s/p). No decorrer de sua pesquisa, Guerra, Carneiro e Santarosa (2022, p. 12) ressaltam que “existem muitas críticas referentes à avatares de tradução automática e, por isso, seria interessante a elaboração de novas regras a respeito do padrão de acessibilidade em tradução, a fim de entender as necessidades dos usuários”.

Contudo, apesar dos impasses presentes no uso do VLibras, o recurso permite o auxílio para que os usuários possam obter informações em sites e/ou páginas da web. Já em relação aos outros recursos de acessibilidade apresentados anteriormente, é importante um olhar direcionado à atualização das páginas para que haja um padrão dos recursos disponibilizados.

7.2 - Perfil dos estudantes em relação à deficiência ou NEE.

Voltamos agora o nosso olhar para o questionário enviado via e-mail institucional e respondido pelos estudantes da graduação, onde em primeiro momento foi possível observar se os estudantes apresentavam alguma deficiência e/ou necessidade educacional específica ou não (Figura 1).

Neste sentido, precisamos entender que o conceito de deficiência segundo a LBI (Brasil, 2015) em seu segundo artigo considera PcD aquela que tem impedimento de longo

prazo de natureza física, 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.

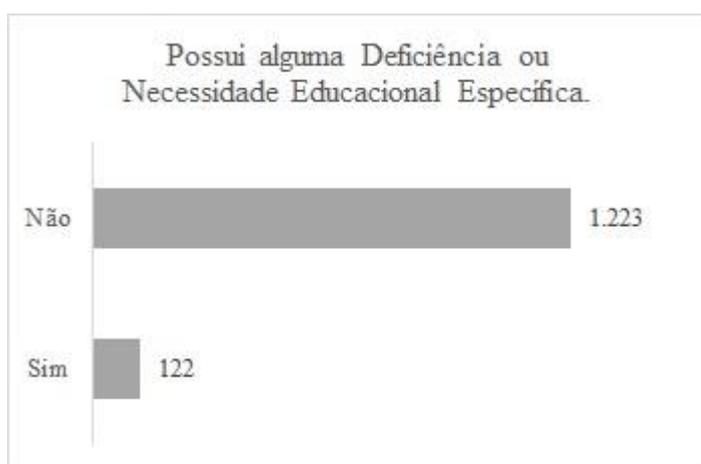
No que se refere ao conceito de necessidades educacionais específicas (NEE), Santos (2014, p. 17) considera “aqueles que apresentarem algum tipo de demanda específica de suporte para o processo ensino-aprendizagem”. Ainda,

[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994, p. 3).

Assim, o número geral de estudantes na universidade em questão corresponde a 50.971, sendo 50.228 estudantes sem deficiência e/ou NEE e 743 estudantes com deficiência e/ou NEE. Destes temos 1.345 participantes, onde 1.223 (91%) não possuem deficiência e/ou NEE e apenas 122 apresentam algum tipo de deficiência e/ou NEE, que corresponde 9% dos respondentes.

Desta forma, em relação ao número geral de estudantes da UFRJ sem deficiência e/ou NEE em nosso estudo, temos aproximadamente um percentual de 2%. Já para os estudantes com deficiência e/ou NEE, temos aproximadamente 16%.

Figura 3: Deficiência ou Necessidade Educacional Específica.

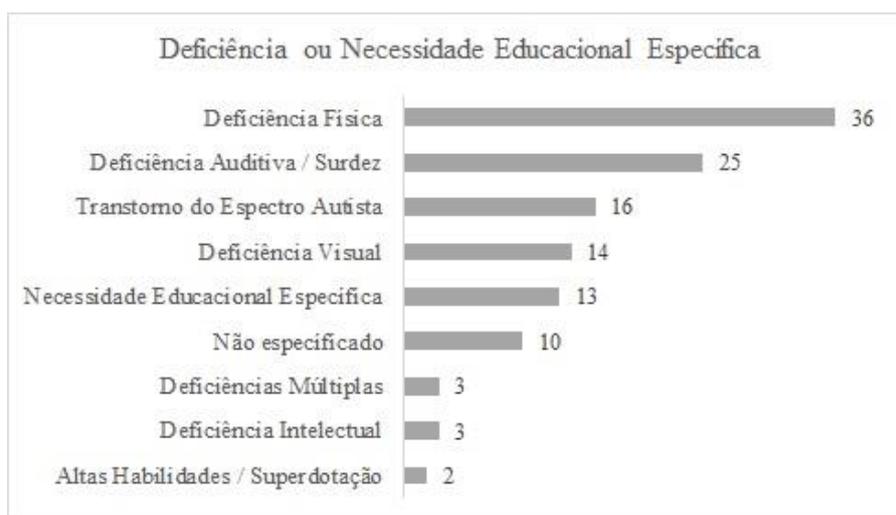


Fonte: O autor.

Analisando o recorte dos 122 estudantes com deficiência ou NEE, o gráfico a seguir nos mostra, de forma detalhada, a tipologia relacionada a cada estudante (Figura 3):

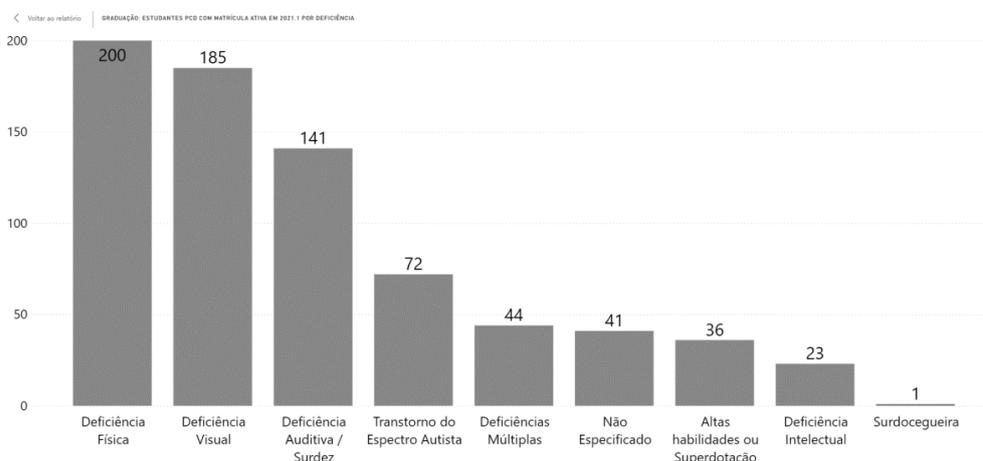
Através da imagem percebemos as diversas deficiências existentes no âmbito acadêmico da universidade pesquisada de acordo com a declaração dos respondentes. Para tal, temos o quantitativo de deficiências encontradas, assim como o percentual correspondente ao número de participantes com deficiência e/ou NEE: 36 estudantes com Deficiência Física (DF), que corresponde a 30%; 25 estudantes com Deficiência Auditiva/Surdez (DA/S - 20%); 16 estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA - 13%); 14 estudantes com Deficiência Visual (DV - 11%); 13 estudantes com Necessidade Educacional Específica (NEE - 11%); três estudantes com Deficiências Múltiplas (DMU - 2%); três estudantes com Deficiência Intelectual (DI - 2%); dois estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S - 2%), e 10 estudantes que não especificaram (8%) sua deficiência e/ou NEE.

Figura 4: Deficiência ou Necessidade Educacional Específica encontradas.



Fonte: O autor.

É relevante destacar que no ano de 2021.1, momento atual da pesquisa, o quantitativo de estudantes com deficiência na UFRJ era de 743, sendo 200 estudantes com Deficiência Física; 185 Deficiência Visual; 141 Deficiência Auditiva /surdez; 72 com Transtorno do Espectro Autista, 44 Deficiências Múltiplas; 41 Não Especificado; 36 Altas Habilidades / Superdotação; 23 Deficiência Intelectual e apenas um para Surdocegueira (DI BLASI, 2022, p. 91).

Figura 5: Deficiências encontradas na instituição no período de 2021.1.

Fonte: Di Blasi (2022, p. 91).

A UFRJ, a mais antiga universidade do Brasil foi criada em 1920, com início no século XIX, após a vinda da família Real e da Corte Portuguesa para o Brasil. Sua jornada no qual foi chamada de Universidade do Rio de Janeiro teve início em três instituições já existentes: Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito.

No período de 1965, após as normativas legais decretadas na época, designados as universidades, a organização da instituição se firmou a partir das unidades que hoje compõe suas estruturas: Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Letras e Artes (CLA), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Centro de Ciências da Matemática e da Natureza (CCMN), Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) e Centro de Tecnologia (CT).

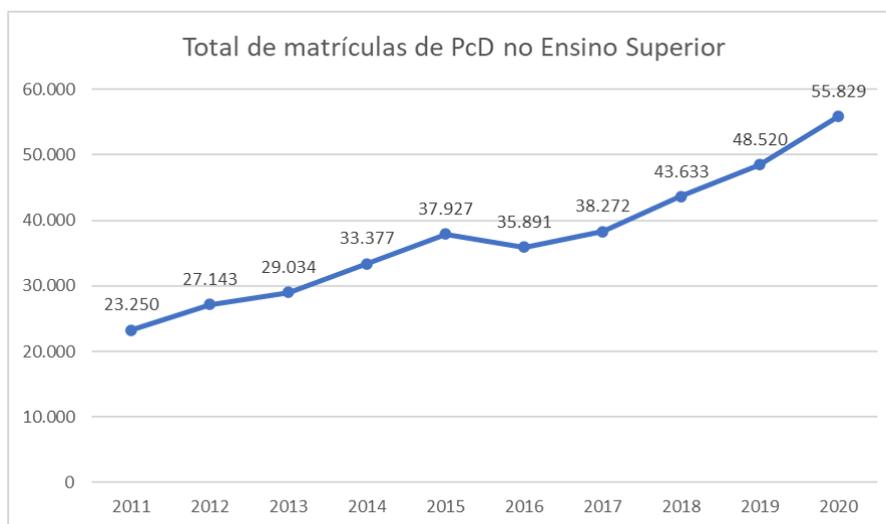
Atualmente a universidade possui o Campus principal que é a Cidade Universitária, Praia Vermelha, polo Xerém-UFRJ e Macaé (Região Norte-Fluminense), além das unidades não vinculadas aos campi e outros locais (UFRJ, 2022 s/p).

Após longos anos de história e reconhecimento da referida instituição, nos chama a atenção a inserção da PcD no ensino superior e sua representação nos âmbitos acadêmicos da universidade, isto mostra que a busca pelo ensino superior seja ele presencial ou à distância tem se expandido por parte das PcD, ou seja, cada vez mais a busca tem se tornado realidade.

Os dados apresentados a seguir correspondem ao total de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior. É notável em 2017, após as normativas legais direcionadas as IFES para reserva de vagas nos cursos de nível médio e superior atribuídas a PcD, um aumento significativo correspondente a este número (ARAÚJO, 2023, p. 39).

Um ciclo com novas políticas de ações afirmativas e novas demandas nas organizações de ensino para este grupo, visam promover oportunidades igualitárias além de reconhecer a importância da diversidade.

Figura 6: Total de matrículas no período de 2011 a 2020.



Fonte: ARAUJO (2023, p. 39).

Independentemente do número de estudantes com deficiência na instituição, é necessário conhecer cada indivíduo e sua especificidade, compreender a ampla diversidade de características e demandas destes estudantes, pois só assim o processo de inclusão acontecerá, contribuindo para uma trajetória acadêmica de sucesso.

Segundo Omote (2018, p. 28)

É preciso construir uma cultura inclusiva, na qual as necessidades, os direitos e os deveres devem ser adequadamente equacionados, de tal maneira a assegurar a participação mais plena e produtiva possível de todas as pessoas, independentemente da natureza das diferenças que podem apresentar.

7.3 – Distribuição dos estudantes com deficiência nas unidades acadêmicas, segundo as modalidades de ensino.

Os quadros a seguir nos trazem uma representação da localização dos estudantes com deficiência ou NEE na modalidade de ensino presencial (figuras 7, 8, 9 e 10) e a distância (figura 9).

Assim, na modalidade de ensino presencial temos estudantes nas respectivas unidades de ensino: Cidade Universitária (Figura 7) com 88 estudantes, sendo distribuídos da seguinte maneira: treze estudantes na Faculdade de Letras; onze na Faculdade de Direito; dez na Escola de Belas Artes; oito na Escola Politécnica; cinco na Faculdade de Farmácia. Já para cada um dos seguintes institutos descritos a partir de agora temos: quatro estudantes no Observatório do Valongo/ Instituto de Física, Instituto de Matemática, Faculdade de Medicina e Escola de Educação Física e Desporto; três no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e Escola de Enfermagem; dois na Escola de Química, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano Regional, Instituto de História, Instituto de Nutrição, Instituto de Biologia, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, e apenas um aluno para cada instituto: Instituto de Relações Internacionais, Instituto de Microbiologia, Instituto de Física, Instituto de Ciências Biomédicas e Faculdade de Odontologia.

Já no campus Praia Vermelha (Figura 8) temos a presença de 16 estudantes, divididos em: sete na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis; cinco na Escola de Serviço Social; dois no Instituto de Psicologia e um na Escola de Comunicação e Instituto de Economia. E no campus Macaé em seu respectivo polo Colegiado de Ensino e Graduação (figura 9) com quatro estudantes e dois no Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade.

Para a modalidade EaD (Figura 10), temos o total de 12 estudantes nas respectivas localidades do Estado do Rio de Janeiro, sendo subdivididos em: três no Instituto de Biologia e um no Instituto de Física localizados em Nova Iguaçu; dois no Instituto de Química em São Gonçalo, dois em Resende na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis; e um estudante no Instituto de Biologia em Volta Redonda, Piraí, Campo Grande e Angra dos Reis.

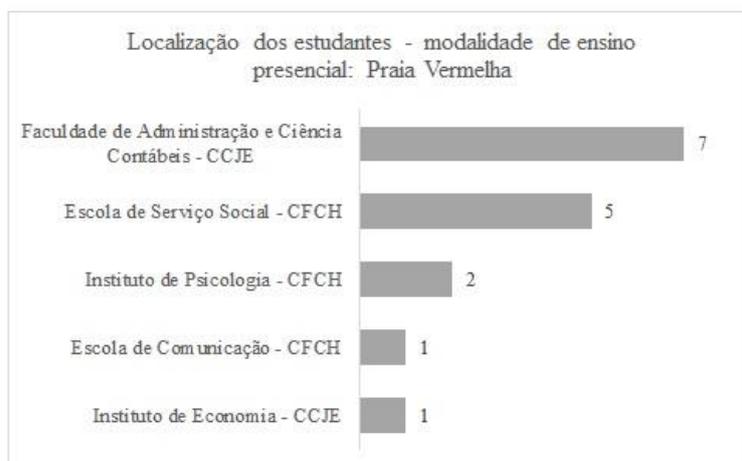
Sobre os centros universitários, estes estudantes se encontram no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), Centro de Ciências e Matemáticas e da Natureza

(CCMN), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Filosofia e Ciência Humana (CFCH), Centro de Letras e Artes (CLA), Centro de Tecnologia (CT) – Cidade Universitária e Praia Vermelha; Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM); Centro Multidisciplinar UFRJ – Macaé.

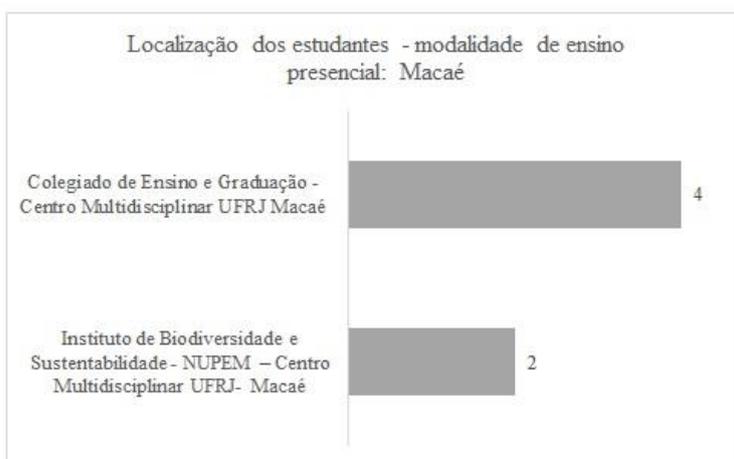
Figura 7: Distribuição dos estudantes - modalidade de ensino presencial: Cidade Universitária.



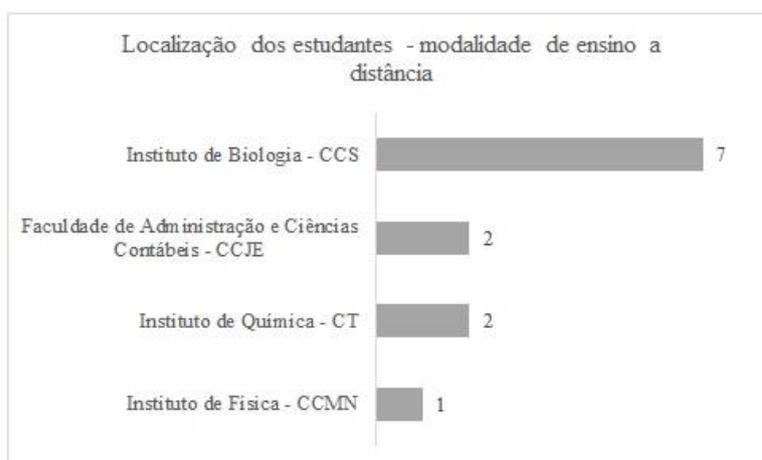
Fonte: O autor.

Figura 8: Distribuição dos estudantes - modalidade de ensino presencial: Praia Vermelha.

Fonte: O autor.

Figura 9: Distribuição dos estudantes - modalidade de ensino presencial: Macaé.

Fonte: O autor.

Figura 10: Distribuição dos estudantes - modalidade de ensino a distância.

Fonte: O autor.

Após uma análise sobre estes dados, partimos para uma observação em relação aos cursos de graduação na modalidade de ensino presencial e a distância no qual os estudantes participantes deste estudo estão alocados.

7.4 Distribuição dos estudantes nos cursos de graduação presenciais.

Na sequência, podemos observar a distribuição dos estudantes nos cursos de graduação na referida instituição na modalidade de ensino presencial.

Em relação aos cursos de graduação na modalidade presencial temos os seguintes dados: 23 estudantes nos cursos de Licenciatura; 12 nos cursos de Engenharia; 11 Direito; seis Farmácia; e para cada respectivo instituto temos cinco estudantes nos cursos de Ciências Biológicas, Bacharelado e Serviço Social; quatro em Administração e Medicina; três para Psicologia, Biblioteconomia e Gestão Unidade de Informação e Enfermagem; dois estudantes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Sociais, Ciências Contábeis, Artes Visuais, Gestão Pública Desenvolvimento Econômico e Social, História, História da Arte; e um em Astronomia, Artes cênicas – Indumentária, BCMT - Análise de Suporte à Decisão, Conservação e Restauração, Ciências Econômicas, Comunicação Visual Design, Gastronomia, Jornalismo, Relações Internacionais, Nutrição, Terapia Ocupacional e Odontologia. Já para os cursos em EaD, temos dez nos cursos de Licenciatura e dois em Ciências Contábeis.

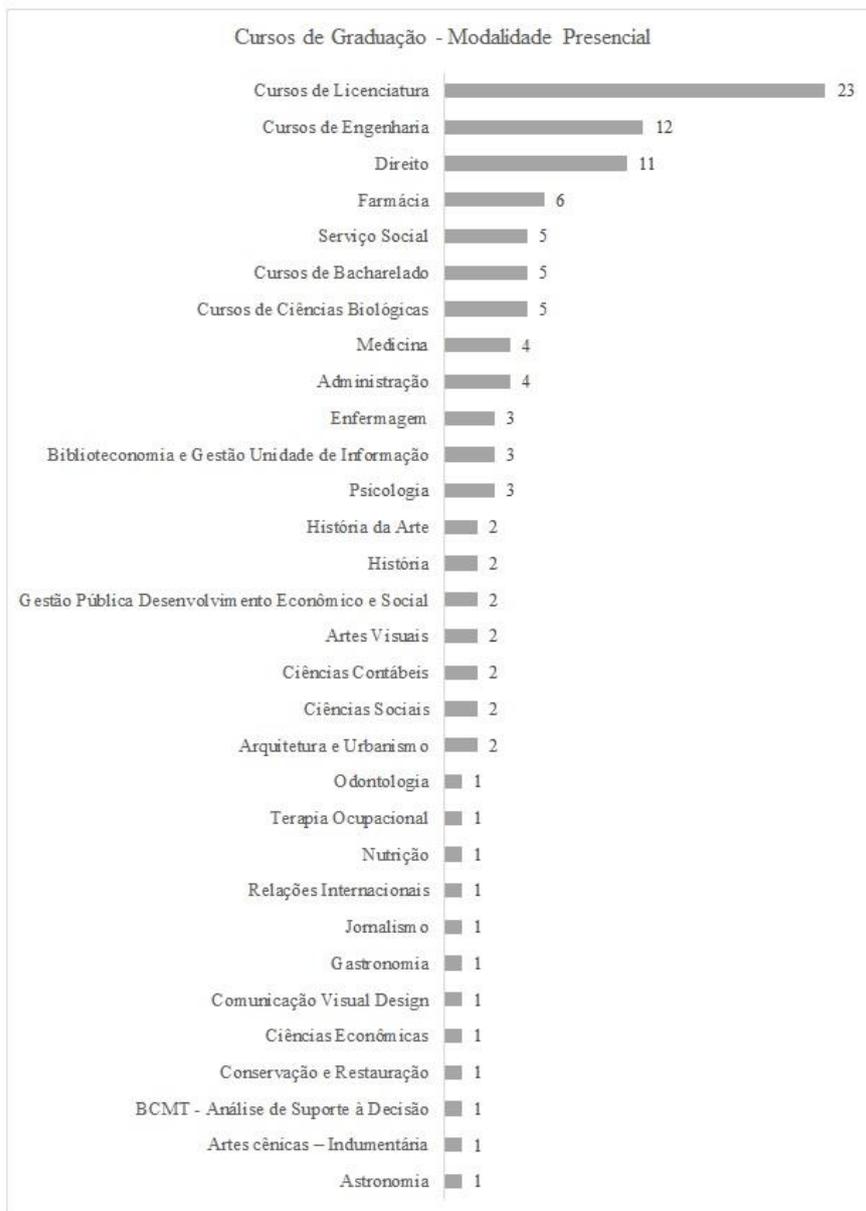
No que se refere a totalidade, foram encontrados 60 cursos com os estudantes distribuídos em diferentes períodos. É importante ressaltar que nos cursos de ⁹Licenciatura, ¹⁰Bacharelado, ¹¹Engenharia e ¹²Ciências Biológicas temos estes estudantes em diferentes cursos.

⁹ Letras – Português - Latim, Português - Espanhol, Português - Libras, Português - Literaturas, Português - Francês, Português – Russo, Ciências Biológicas, Educação Física, Dança, Física, Educação Artística, Química e Matemática.

¹⁰ Ciências Matemáticas e da Terra, Ciência da Computação, Matemática e Educação Física

¹¹ Engenharia Ambiental, Núcleo Comum, Mecânica, Química, Elétrica, Computação e Informação, Civil, Nuclear e Eletrônica e de Computação.

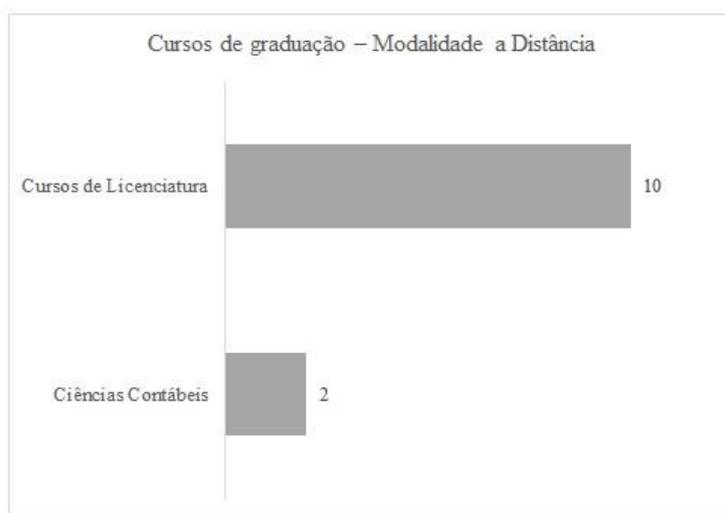
¹² Biotecnologia, Básico, Médica, Microbiologia e Imunologia.

Figura 11: Cursos de Graduação.

Fonte: O autor.

7.5 Distribuição dos estudantes nos cursos de graduação de ensino a distância.

Figura 12: Cursos de Graduação.



Fonte: O autor. Criado a partir dos dados analisados.

Logo, a partir da diversidade das unidades acadêmicas e cursos em que estes estudantes se encontram na UFRJ, observamos a necessidade de reflexões diárias sobre o acesso e permanência dos mesmos, onde pode-se perceber os diferentes caminhos acadêmicos, com novas buscas e aprendizados. Assim, a universidade deve “garantir o direito de equidade educacional para todos, uma vez que é responsabilidade social da universidade a sua adequação para garantir os direitos das PcD”, além de buscar melhorias para a promoção de uma educação social, política e cultural (ARAÚJO; DI BLASI; DUTRA, 2021, p. 119).

Desta forma entendemos que a responsabilidade da universidade

Deverá sempre potencializar a reflexão sobre uma visão mais ampla do seu papel de forma holística, refletir as aspirações das universidades em transformar e potencializar as suas estruturas internas e as comunidades das quais elas são parte integrante e essencial, contribuindo para o desenvolvimento social, tendo em conta uma perspectiva participativa com todos os seus agentes (COELHO; MENEZES, 2021, p.74).

7.6 - Deficiências e/ou NEE encontradas por polo – modalidade de ensino presencial.

Em continuidade à localização destes estudantes, os gráficos abaixo estão relacionados as deficiências e/ou NEE presente em cada polo da UFRJ na modalidade de ensino presencial (figuras 13, 14 e 15) e a distância (figura 16).

Assim temos as unidades acadêmicas e o tipo de deficiência, além da frequência referente ao quantitativo, seguido pelo percentual total de estudantes nas respectivas unidades.

Para a modalidade de ensino presencial, temos o quadro 3 que representa o Campus Cidade Universitária com 88 alunos distribuídos em 23 polos, desta forma contemos: Escola de Belas Artes: Não especificado, três (3,4%); Transtorno do Espectro Autista, dois (2,3%); Necessidade Educacional Específica, dois (2,3%); e um (1,1%) estudante para cada deficiência a seguir: Visual; Física e Altas Habilidades / Superdotação. Para a Escola de Educação Física e Desporto temos: Deficiência Auditiva / Surdez dois (2,3%), Deficiência Física e Deficiência Intelectual com um (1,1%) estudante cada; Escola de Enfermagem: Deficiência Física dois (2,3%) e não especificado um (1,1%). Já na Escola Politécnica temos para cada deficiência o seguinte quantitativo: Transtorno do Espectro Autista e Necessidade Educacional Específica dois (2,3%) cada, Deficiência Visual, Deficiência Física, Deficiência Auditiva / Surdez e Altas Habilidades / Superdotação, um (1,1%) estudante cada.

Na Faculdade de Direito temos quatro (4,5%) estudantes com Deficiência Visual, três (3,4%) com Deficiência Auditiva / Surdez; dois (2,3%) Transtorno do Espectro Autista e um (1,1%) com Deficiência Física e um (1,1%) Necessidade Educacional Específica.

Faculdade de Farmácia: três (3,4%) Deficiência Física e dois (2,3%) apresentam Necessidade Educacional Específica. Na Faculdade de Letras temos oito (9,1%) estudantes com Deficiência Auditiva / Surdez, dois (2,3%) com Necessidade Educacional Específica e um (1,1%) para as respectivas deficiências: Intelectual, Visual e Física. Posteriormente temos a Faculdade de Medicina com três (3,4%) estudantes com Deficiência Física e um (1,1%) Deficiência Múltiplas. E no Instituto de Filosofia: dois (2,3%) Transtorno do Espectro Autista e um (1,1%) com Deficiência Física. Instituto de História: dois (2,3%) Deficiência Auditiva / Surdez. Para o Observatório do Valongo: dois (2,3%) com Transtorno do Espectro Autista e um (1,1%) para Necessidade Educacional Específica e Não especificado.

Por fim, cada instituto, escola e/ou faculdade a seguir, apresentam apenas um (1,1%) estudante para cada tipologia: Escola de Química: Não Especificado e Deficiência Intelectual; Faculdade de Arquitetura e Urbanismo: Deficiência Física e Transtorno do Espectro Autista; Faculdade de Administração e Ciências Contábeis: Deficiência Física e Não Especificado; Faculdade de Odontologia: Deficiência Auditiva / Surdez; Instituto de

Biologia: Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Física; Instituto de Ciências Biomédicas: Transtorno do Espectro Autista; Instituto de Física: Não Especificado; Instituto de Microbiologia: Necessidade Educacional Específica; Instituto de Matemática: Não Especificado, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Auditiva / Surdez e Deficiência Física; Instituto de Nutrição: Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Física; Instituto de Planejamento Urbano: Deficiência Física e Deficiência Auditiva / Surdez e Instituto de Relações Internacionais: Deficiência Visual.

Em relação ao Campus Praia Vermelha (quadro 4) temos 16 alunos em 5 polos, Escola de Comunicação: um (6,25%), Deficiência Física; Escola de Serviço Social: um (6,25%) Não Especificado e quatro (25%) com Deficiência Auditiva / Surdez; Faculdade de Administração e Ciência Contábeis: um (6,25%) Deficiência Múltiplas, dois (12,50%) para Necessidade Educacional Específica, Deficiência Física e Deficiência Visual cada. Já o Instituto de Economia possui um (6,25%) estudante com Deficiência Física e o Instituto de Psicologia dois (12,50%) estudantes com a respectiva deficiência.

No Campus Macaé (quadro 5) temos seis alunos e dois institutos acadêmicos: Colegiado de Ensino e Graduação: Deficiência Física com três (49,99%) e Deficiência Visual com um (16,67%) estudante; Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade: Deficiência Física e Transtorno do Espectro Autista com um (16,67%) estudante cada.

Logo, a modalidade de EaD representada no quadro 6, podemos observar oito polos com 12 alunos, além das sete localidades distintas: Faculdade de Administração e Ciências Contábeis – Resende, dois (16,67%) estudantes com Deficiência Visual; Instituto de Biologia - Angra dos Reis, um (8,33%) Deficiência Auditiva / Surdez; Instituto de Biologia - Campo Grande, um (8,33%) Necessidade Educacional Específica; Instituto de Biologia - Nova Iguaçu, dois (16,67%) Deficiência Física e um (8,33%) com Deficiência Múltiplas.

Os Institutos de Biologia localizados em Pirai (Deficiência Auditiva / Surdez) e Volta Redonda (Deficiência Física), assim como o Instituto de Física (Necessidade Educacional Específica) - Nova Iguaçu e Instituto de Química (Deficiência Visual e Deficiência Física) - São Gonçalo, apresentam apenas um (8,33%) estudante em cada Deficiência e/ou NEE encontradas.

Quadro 3: Distribuição das deficiências ou necessidade educacional específica encontrada por polos: Cidade Universitária.

Unidades Acadêmicas	AH/S	DA/S	DF	DI	DMU	DV	NEE	NE	TEA
Escola de Belas Artes	1		1			1	2	3	2
Escola de Educação Física e Desporto		2	1	1					
Escola de Enfermagem			2					1	
Escola Politécnica	1	1	1			1	2		2
Escola de Química				1				1	
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo			1						1
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis			1					1	
Faculdade de Direito		3	1			4	1		2
Faculdade de Farmácia			3				2		
Faculdade de Letras		8	1	1		1	2		
Faculdade de Medicina			3		1				
Faculdade de Odontologia		1							
Instituto de Biologia			1						1
Instituto de Ciências Biomédicas									1
Instituto de Filosofia			1						2
Instituto de Física								1	
Instituto de História		2							
Instituto de Microbiologia							1		
Instituto de Matemática		1	1					1	1
Instituto de Nutrição			1						1
Instituto de Planejamento Urbano		1	1						
Instituto de Relações Internacionais						1			
Observatório do Valongo							1	1	2
Total: 88									

Fonte: O autor.

Quadro 4: Distribuição das deficiências ou necessidade educacional específica encontrada por polos: Praia Vermelha.

Unidades Acadêmicas	AH/S	DA/S	DF	DI	DMU	DV	NEE	NE	TEA
Escola de Comunicação			1						
Escola de Serviço Social		4					1		
Faculdade de Administração e Ciência Contábeis			2		1	2	2		
Instituto de Economia			1						
Instituto de Psicologia			2						
Total: 16									

Fonte: O autor.

Quadro 5: Distribuição das deficiências ou necessidade educacional específica encontrada por polos: Macaé.

Unidades Acadêmicas	AH/S	DA/S	DF	DI	DMU	DV	NEE	NE	TEA
Colegiado de Ensino e Graduação			3			1			
Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade			1						1
Total: 06									

Fonte: O autor.

Quadro 6: Distribuição das deficiências ou necessidade educacional específica encontrada por polos: modalidade de ensino a distância.

Unidades Acadêmicas	AH/S	DA/S	DF	DI	DMU	DV	NEE	NE	TEA
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis – Resende						2			
Instituto de Biologia - Angra dos Reis		1							
Instituto de Biologia - Campo Grande							1		
Instituto de Biologia - Nova Iguaçu			2		1				
Instituto de Biologia – Pirai		1							
Instituto de Biologia - Volta Redonda			1						
Instituto de Física - Nova Iguaçu							1		
Instituto de Química - São Gonçalo			1			1			
Total: 12									

Fonte: O autor.

Sendo assim, destacamos nestes dados a diversidade das deficiências encontradas em cada polo. Com isto, pode-se dizer que os estudantes envolvidos no estudo estão presentes nas mais diversas dependências que compõem as estruturas da UFRJ, totalizando 28 polos em seus respectivos Campus acadêmico – Cidade Universitária, Praia Vermelha, Macaé, além das unidades de ensino a distância.

A realidade apresentada nos remete a reflexões de mudanças necessárias nos ambientes universitários, onde o processo de inclusão possa atingir a todos, visto que “um dos grandes desafios colocados a partir da reserva de vagas para PcD é o de garantir o ingresso e a permanência no curso escolhido” (ANTUNES; AMORIM, 2020, p. 1474).

7.7 - Acessibilidade institucional.

A partir de agora abordaremos aspectos relacionados à satisfação do estudante sobre a acessibilidade institucional, o acesso às informações oferecidas pela UFRJ, as atividades e/ou serviços disponibilizados à PcD com base nas respostas informadas pelos

participantes através do questionário enviado e, por fim, medidas que podem ser adotadas para auxiliar a trajetória acadêmica.

Assim, para entender as narrativas descritas, é preciso abordar o conceito de acessibilidade para a concretização do processo de inclusão presente em diversos setores das IES. Desta forma, garantir o acesso educacional e a participação dos estudantes está além das barreiras físicas.

Segundo Di Blasi e Rumjanek (2018, p. 2), “o conceito de acessibilidade recebe uma conotação que perpassa os fatores estruturais, operacionais, psicoafetivos e atitudinais e seguem para além das questões físicas e arquitetônicas”. Continuamos o conceito através do Decreto nº 5.296/2004, capítulo III, artigo 8, que considera acessibilidade como condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação [...] (BRASIL, 2004, s/p).

Sasaki (2019) apresenta sete dimensões para acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, natural e programática. Desta forma abordaremos o conceito de cada uma delas, além de destacar sua atuação no campo da educação, visto que os resultados adiante correspondem às inquietações relacionadas a acessibilidade durante o percurso acadêmico vivenciado na UFRJ por estes estudantes.

Assim, temos a barreira arquitetônica, que diz respeito ao “acesso sem barreiras físicas construídas no interior e no entorno de edificações e nos espaços urbanos”. Como espaços internos o autor expõe as “residências, sanitários, corredores, escolas, secretarias, laboratórios [...]”, entre outros. Para o entorno estão “pátios, jardins, portão de entrada, calçadas” etc; meios de transportes “público, coletivo, particular, urbano, municipal e estadual [...]” (SASSAKI, 2019, p.129 e 130).

Além desses exemplos descritos anteriormente, temos no campo da educação elementos como: “guias rebaixadas na calçada em frente à entrada” da instituição, “caminhos acessíveis por todo espaço físico, portas largas em salas e demais recintos, sanitários e torneiras acessíveis, correta localização de móveis e equipamentos” (SASSAKI, 2019, p. 133).

A seguir elencamos a barreira “atitudinal” que compreende “o acesso sem barreiras resultantes de preconceito, estigmas, estereótipos e discriminações. Já em relação ao campo educacional deve-se promover atividades de conscientização afim de eliminar preconceitos, estigmas, estereótipos, formalizar atividades com a participação de todos”,

entre outros aspectos (SASSAKI, 2019, p.134). Enfim, a quebra de vieses inconscientes presentes na sociedade torna-se necessário para a eliminação do processo de exclusão relacionado as PcD. Construir mudanças significativas nas relações existentes em todo espaço socioeducacional é fundamental.

Como terceira barreira apresentada pelo autor, temos a “comunicacional” que se destina ao “acesso sem barreiras na comunicação”. Comunicação esta que corresponde ao

Interpessoal ou face a face (falada, gestual, corporal, em línguas de sinais etc); por escrito (jornal, revista, livro carta, apostila, Braile, letras ampliadas, lupa e outras tecnologias assistivas para se comunicar); ou a distância (telefone, internet e todos os demais recursos de telecomunicações) (SASSAKI, 2019, p. 143).

Para a comunicação no campo da educação, temos o ensino de “Libras, Braile, Sorobã [...]; uso de letras em tamanho ampliado [...]; uso de computadores de mesa e/ou notebooks [...]; utilização de desenhos, fotos e figuras que facilitem a comunicação [...] (SASSAKI, 2019, p. 146 e 147). Segundo a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 artigo 3, inciso 5, a comunicação é a

[...] forma de interação entre os cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braile, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídias, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL 2015, p. 8 e 9).

Acrescentando - se, citamos a dimensão “instrumental” que têm em vista o “acesso sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios, tecnologias, utilizados na execução de atividades em quaisquer campos” (SASSAKI, 2019, p. 148). Esta dimensão, segundo o autor, se aplica nos mais variados tipos de “tecnologias assistivas, tecnologias de informação, tecnologias da informação e comunicação e em uma variedade de instrumentos que possam modificar, aperfeiçoar, simplificar os convencionais: lápis, giz, caneta, teclado de computador”, entre outros. Outrossim, na educação a quebra de barreiras instrumentais se configura como as adaptações de materiais (lápis, caneta e outros instrumentos) que os estudantes podem utilizar em variadas localizações da instituição de ensino (na quadra de esportes, secretarias administrativas, bibliotecas, sala de aulas, etc) (SASSAKI, 2019).

Como a quinta dimensão representada pelo autor temos a “metodológica”, que se refere ao “acesso sem barreiras nos métodos, teorias e técnicas, utilizados na execução de atividades em quaisquer campos” bem como, na educação (SASSAKI, 2019, p. 151). Em relação do direito à Educação, a Lei Brasileira de Inclusão, em seu capítulo IV, garante

que o estudante “alcance o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesse e necessidade de aprendizagem”, com vista para um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, e aprendizados ao longo de toda a vida; aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de ofertas de serviços e de recursos de acessibilidade” com exclusão das barreiras impeditivas (BRASIL, 2015, p. 12).

Posteriormente temos a dimensão “natural: acesso sem barreiras aos espaços criados pela natureza e existentes em terras e águas de propriedades públicas ou particulares” (SASSAKI, 2019, p.156). Na área da educação pode-se propor atividades com distintos materiais, visitas a parques, aulas realizadas nas estruturas externas que compõem as instituições de ensino.

Em suma, temos a última dimensão apresentada pelo autor, a dimensão “programática” que retrata o acesso sem barreiras embutidas em textos normativos, como por exemplo: leis, normas de serviços, avisos, notícias, políticas de organização, manuais operacionais, regulamentos internos etc” (SASSAKI, 2019, p. 162). O autor salienta ainda que quaisquer “assuntos relacionados a PcD, seja para criar programas e serviços, elaborar leis, políticas públicas e outros textos”, devem priorizar a opinião das organizações de PcD (SASSAKI, 2019, p.171).

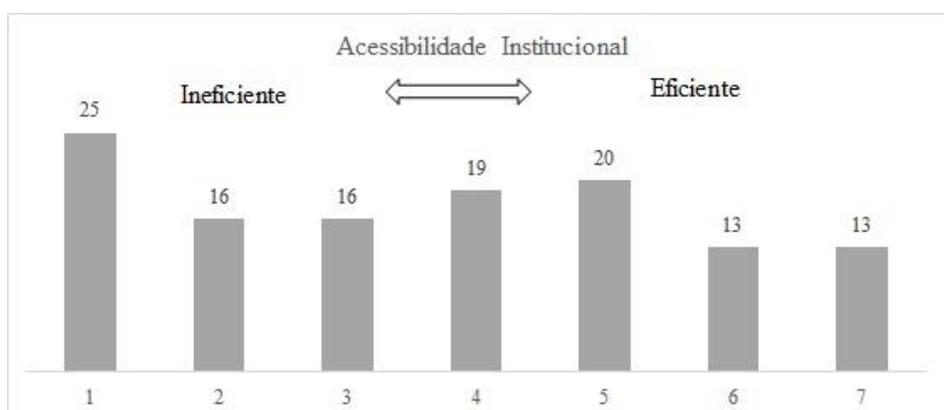
Desta forma entendemos que, para o campo da educação, ouvir o estudante com deficiência para reformular ou criar novas diretrizes é de suma importância, para que seja realizada uma “revisão atenta de todos os programas, leis, regulamentos, portarias e normas da instituição, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a plena participação dos estudantes com ou sem deficiência” (SASSAKI, 2019, p. 181). É necessário ter o estudante com deficiência protagonista de sua trajetória, baseando-se no lema “Nada sobre nós, sem nós”.

Consequentemente, a compreensão das dimensões de acessibilidade apresentadas por Sasaki nos propõe reflexões sobre os aspectos em questão. Sob este ponto de vista, entende-se o que chamamos de acessibilidade o resultado referente a quebra de tais barreiras; barreiras estas que impossibilitam o direito de ir, vir e participar. Sasaki (2019, p. 127) salienta que “as medidas de acessibilidade constituem soluções às barreiras que se encontram na sociedade”. Em síntese para que ocorra acessibilidade em toda dimensão é

necessário que haja planejamentos e ações de acordo com as demandas existentes no âmbito socioeducacional.

Mediante ao exposto, os estudantes com deficiência ou NEE foram arguidos sobre o nível de satisfação em relação a acessibilidade institucional da universidade pesquisada, de acordo com a sua deficiência ou necessidade educacional específica, numa escala de 1 a 7, sendo 1 “ineficiente” e 7 “eficiente”.

Figura 13: Nível de satisfação sobre a acessibilidade institucional em relação a sua necessidade educacional específica.



Fonte: O autor. Criado a partir dos dados analisados.

Neste gráfico, observamos que a tendência “ineficiente” representa o maior número de respostas (57) sobre a acessibilidade institucional. Contudo para entendermos melhor estas repostas partimos para uma observação a respeito dos depoimentos direcionados a acessibilidade da instituição pesquisada. Aqui usaremos pseudônimos com a finalidade de preservar a identidade dos estudantes, seguido pela deficiência ou NEE.

Eu tenho dificuldades relacionadas a TEA, acho que não sou o único, dificuldades com sociabilidade, trabalhos em grupo, etc, e a universidade e os professores não se importam e/ou não sabem adaptar as aulas forçando um afastamento, exclusão (FERNANDEZ, TRASNTORNO DO ESPECTRO AUTISMO, 2021).

A UFRJ como instituição nunca reconheceu como estudante com deficiência ou me ofereceu alguma alternativa que concretamente pudesse me ajudar (JÚLIA, DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ, 2021).

Os banheiros no CT possuem box adaptados porém alguns sem tranca (JOÃO, DEFICIÊNCIA FÍSICA, 2021).

Adaptação das salas e demais ambientes para pessoas com baixa estatura. Como aluna, por exemplo, não consigo usar o quadro de sala de aula, se precisar (DÉBORA, DEFICIÊNCIA FÍSICA, 2021).

Adaptação nos banheiros, algo que solicitei quando ingressei no curso em 2019 e até hoje não foram feitas para pessoas portadoras de estomias (MARCOS, DEFICIÊNCIA FÍSICA, 2021).

Excelente universidade, perdendo apenas na questão de inclusão e apoio a qualquer tipo de deficiência (MARI, DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ, 2021).

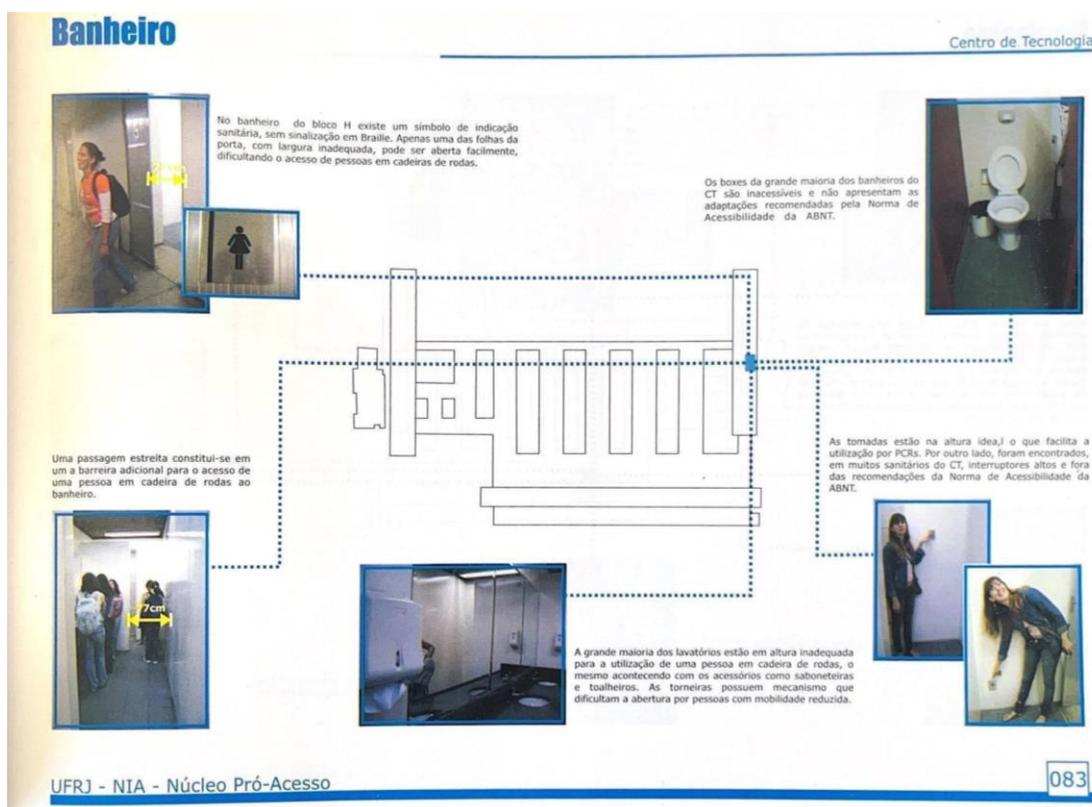
Justamente pelo TDAH não ser oficialmente considerado uma deficiência muitos professores acreditam que os portadores usam o transtorno como "desculpa" para não se esforçarem. A maioria das avaliações e seus formatos não são pensadas para pessoas atípicas. Um exemplo é a avaliação de disciplinas unificadas, como cálculo e física. Múltipla escolha é um formato muito difícil para quem tem qualquer deficiência de atenção, além de não dar ao estudante a chance de mostrar o que sabe (LIZ, NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECÍFICA, 2021).

Podemos observar nestes discursos a presença de barreiras arquitetônicas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais, programáticas e atitudinais nos métodos relacionados a aplicação de conteúdos destinados às disciplinas, visto que a falta de suporte por parte do corpo institucional presente na universidade se destaca mediante aos anseios relatados, bem como a estrutura física e pedagógica não acessível citada.

Em relação às barreiras arquitetônicas informadas nestas respostas, citamos o estudo de Duarte e Cohen (2009), que versa a Universidade para todos, um plano de estratégias a serem implementados, dentre as quais “estão a eliminação de barreiras físicas e a adaptação de todos os espaços de forma a atender de maneira universal todos os potenciais usuários da UFRJ” (p. 9). Todavia, de acordo com as autoras, apesar de todas as normativas existentes na época para as adequações das instituições públicas até o ano de 2007, “muito pouco foi feito pela UFRJ para cumprir a lei e corresponder a sua responsabilidade social e inclusiva” (p. 9). Com isso, apesar de diversas barreiras encontradas para que a PcD tivesse acesso à universidade, tal estudo teve como objetivo principal realizar o “levantamento das barreiras de acessibilidade encontradas na UFRJ, a fim de subsidiar estratégias para a melhoria da qualidade de vida e de acessibilidade aos espaços de ensino e pesquisa” (DUARTE; COHEN, 2009, p. 12).

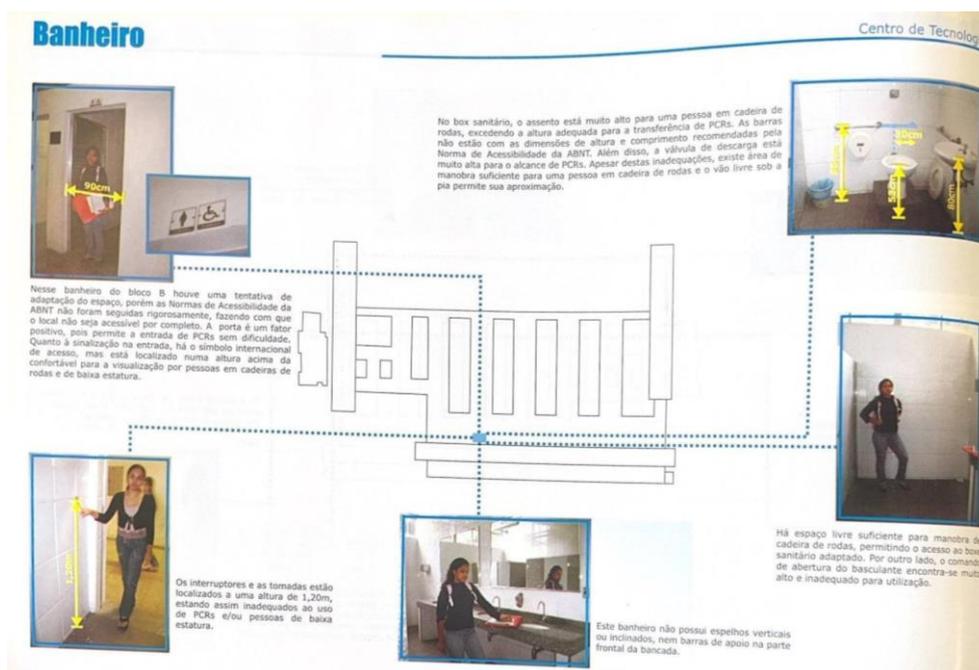
Em relação ao discurso apresentado anteriormente sobre a acessibilidade arquitetônica referente aos banheiros da instituição de ensino, Duarte e Cohen (2009) trazem em seu estudo um compilado de imagens referentes as estruturas físicas da universidade, ao presente momento deste estudo. Assim a figura a seguir corresponde a análise realizada pelas autoras no período da pesquisa referente aos banheiros do Centro de Tecnologia, visto que uma das falas em questão se refere a acessibilidade do mesmo.

Figura 14: Análise sobre os Banheiros do Centro de Tecnologia.



Fonte: DUARTE e COHEN, 2009, p.83.

Figura 15: Análise sobre os Banheiros do Centro de Tecnologia.



Fonte: DUARTE e COHEN, 2009, p.84.

Nas figuras 14 e 15, as autoras evidenciam com base nas análises realizadas, que existe um símbolo de indicação sanitária, porém sem o uso do Braille, além da abertura das folhas das portas com largura irregular, dificultando o acesso de pessoas com cadeiras de rodas e uma adaptação das portas sem as normas corretas da ABNT. Os boxes, na maioria dos banheiros, são inacessíveis, os lavatórios com alturas, acessórios como saboneteiras e toalheiros são de uso inadequados para pessoas com cadeiras de rodas e torneiras com mecanismo que dificultam o uso por parte de pessoas com mobilidade reduzida, além de não possuir espelhos verticais ou inclinados e barras de apoio; em relação ao espaço livre existe local para manobras de cadeiras de rodas que permitem o uso do box sanitário adaptado, entretanto, segundo as autoras a abertura do basculante não é viável para utilização (DUARTE; COHEN, 2009).

Apesar de o estudo ter sido realizado em 2009, ainda percebemos obstáculos presentes nesta atual pesquisa referente a acessibilidade arquitetônica da instituição. Mesmo com os entraves atribuídos às barreiras comentadas, a partir das regulamentações legais, a UFRJ tem se preparado para receber estes estudantes, com promoções de ações para entender todo o contexto em que a universidade se encontra. Nos dias 29 de junho a 01 de julho de 2022 a DIRAC (2022, s/p) promoveu um momento para discutir a acessibilidade na universidade com o tema: “Acessibilidade e inclusão em construção no ambiente institucional universitário: desafios e atitudes”. O evento tinha como objetivo “divulgar as ações realizadas nesses quatro anos de atuação na área de acessibilidade na UFRJ”, além de “discutir as questões de atitudes relacionadas às PcD e a inclusão no ambiente acadêmico e institucional”.

O evento ocorreu de forma *on-line* e contou com a participação de diversos representantes que abordaram temáticas como: “acessibilidade atitudinal, tornando a comunicação mais acessível, estratégias aplicadas às pessoas com deficiências no ensino superior, ações e desafios: acessibilidade e inclusão”, entre outros.

Sabemos que é um processo e percebemos que a universidade tem buscado promover ações para que os anseios expostos por seus estudantes sejam respondidos. Com a finalidade de quebrar barreiras existentes nas IES é preciso que suas ações atinjam a todos os públicos e interfaces sociais, com promoção de recursos e suportes necessários para o acesso e permanência do estudante. É preciso pensar em acessibilidade nas mais diversas esferas que compõe as estruturas da IES, não somente direcionada ao acesso

físico, “mas na dimensão pedagógica, comunicacional e instrumental, bem como atitudinal” (PLETSCH, MELO; CAVALCANTE, 2021, p. 27).

“Contudo, entender o conceito do estudante como protagonista, referência ativa do seu conhecimento e promover experiências adequadas à sua realidade social [...]”, além de promover diálogos com seus estudantes a fim de “ampliar experiências, com contribuições para o pensar e o produzir entre o ambiente socioeducacional de modo acessível e inclusivo”, são medidas promissoras (RAMOS, DI BLASI; DUTRA, 2021, p. 40 e 47).

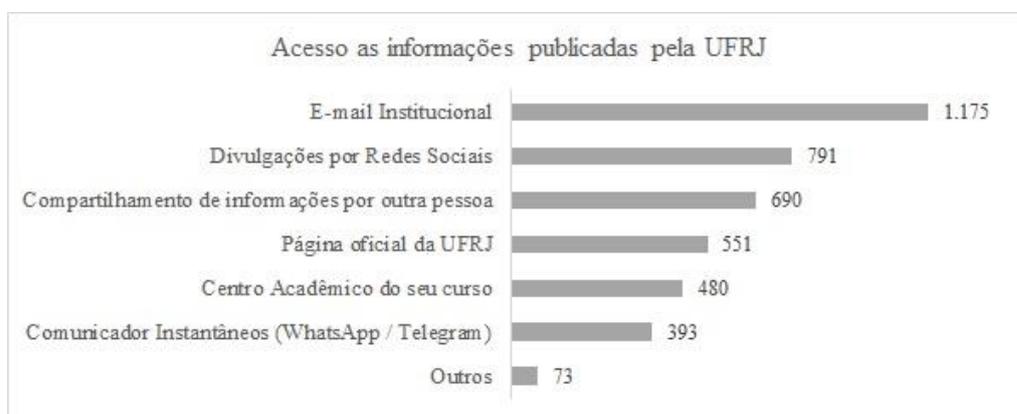
É preciso maior diálogo com os estudantes. Não adianta falar em acessibilidade sem saber das necessidades reais do educando (FERNANDA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

7.8 - Acesso às informações acadêmicas.

Com intuito de observar sobre a comunicação, em primeiro momento perguntamos aos estudantes participantes da pesquisa como eles acessam as informações publicadas pela UFRJ, informações estas destinadas a eventos, cursos, serviços, projetos, entre outros.

Para esta questão, cada estudante poderia marcar mais de uma opção disponível como resposta. Apontamos que o maior número de estudantes acessa as informações acadêmicas via e-mail institucional da universidade (1.175 - 87%), seguido das redes sociais (791 - 58%). Segundo Ramos, Araujo e Dutra (2022, p. 1347) “o e-mail é um dos meios de comunicação mais utilizados no mundo, fato que pode justificar ser a principal fonte de acesso às informações da UFRJ”. Mas é importante destacar a expansão atual da utilização de redes sociais, sendo observado como segundo meio de acesso mais utilizado pelos entrevistados.

Figura 16: Como você acessa as informações acadêmicas publicadas pela UFRJ.



Fonte: O autor.

Viegas e Sebastião (2021, p.162) ressaltam que “a procura de informações é uma tarefa cada vez mais exigente e, perante a diversidade de oferta, os cidadãos precisam de melhorar as suas capacidades de seleção e opção por fontes credíveis e acessíveis”. Porém, mesmo com diversas formas de acesso presente neste gráfico: compartilhamento de informações por outra pessoa (690 - 51%); página oficial da UFRJ (551 - 40%); centro acadêmico do seu curso (480 - 35%); comunicador instantâneo – *WhatsApp/ Telegram* (393 - 29%) e outros (73 - 5%), ficamos apreensivos sobre o direcionamento em relação a divulgação, assim como a comunicação presente nestas esferas, devido algumas respostas, como podemos observar a seguir.

O acesso digital para consultas da universidade é bem confuso em alguns casos deixam muito a desejar em informações mais pertinentes e pessoais (FABÍOLA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Acredito que o email institucional seja muito eficaz, pois as informações não se perdem junto a emails pessoais. Infelizmente ainda não consegui acesso ao meu (FABIANA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Em muitas das vezes não encontro a informação concreta necessária e objetiva. Creio que falte mais objetividade nas informações passadas e de forma mais corrente em todos os meios de comunicação (JORGE, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

A ufrj manda emails demais no siga. Jogo todos na lixeira porque são muitos emails. Há informação demais, com algumas nada a ver com meu interesse, como por exemplo minerva bots. Deveriam focar em informações que são realmente essenciais para mim (ROGÉRIO, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

A ufrj poderia melhorar o sistema comunicacional (TÂNIA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

A partir dos relatos acima tornam-se evidentes as barreiras comunicacionais, que apesar dos diversos meios utilizados pelos alunos para o acesso às informações, demonstram a existência de déficit no que corresponde à divulgação. O processo de divulgação das informações fornecidas pela IFES com a usabilidade ao e-mail institucional da universidade, assim como melhorias no sistema comunicacional são destacados nos relatos apresentados, visto que mediante a diferentes formas de acesso, a comunicação entre o estudante e a universidade, assim como a divulgação de suas atividades atrelado ao ensino, pesquisa e extensão, precisa acontecer de forma eficaz.

Sabemos que as TDCIs “tem grande poder de informar as pessoas e atrair sua atenção” (NAPOLITANO; GONZÁLES; PEREIRA 2015, p. 70) e nos últimos tempos “verifica-se um crescimento cada vez maior de plataformas digitais” (VEIGA;

SEBASTIÃO 2021, p. 163). Enfim, com as crescentes mudanças tecnológicas, a utilização das redes tem ampliado o espectro comunicacional, mas para tanto é necessário acessibilidade.

Entretanto, precisamos entender como as IFES tem utilizado as TDICs na garantia de seus serviços e atividades oferecidas ao estudante. Segundo Sousa, Martins e Leite (2015, p. 36), “na era da ciência e da tecnologia, garantir a acessibilidade na comunicação implica a garantia do direito de participação das pessoas com deficiência”, assim a mensagem divulgada precisa estar direcionada e ligada a outros meios e aspectos para que aconteça positivamente, ou seja, a utilização correta e objetiva de tais instrumentos se destina a entender e transmitir a mensagem para todos.

Entendemos que a “mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas” (MCLUHAN, 2005, p. 16), ou seja, o canal que liga o emissor ao receptor precisa ser pensado de acordo com as características de quem irá receber a informação, ser exercida de forma objetiva para evitar ruídos durante o processo, além de compreender a expansão da tecnologia e o avanço do homem para que a mensagem transmitida ocorra de forma compreensível. A eliminação de barreiras comunicacionais é de suma importância para o acesso e permanência da PcD no ES. É preciso identificar e elaborar políticas que atendam a esta demanda para que a inclusão se concretize.

Segundo o Decreto 5.296/2004 em seu artigo 8º letra “d”, as barreiras no processo de comunicação e informação são:

Qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004, s/p).

A observação direta deste aspecto está direcionada às vantagens propostas pelo uso das TDICs na garantia do rápido acesso, porém com a presença de desvantagens: dependência e falta de acessibilidade para que compreenda o que está sendo transmitido durante o acesso da PcD torna a ferramenta ineficiente. É preciso políticas de comunicação que incorporem a cultura organizacional da instituição, planejar suas ações com ênfase em estruturas de comunicação compatíveis com suas necessidades e respeito às diferenças individuais de cada discente inserido em suas estruturas acadêmicas para que assim possa evitar o desalinhamento das ações que devem ser fomentadas, além de entender a comunicação como um aspecto importante na quebra de barreiras.

É notável o poder que a comunicação exerce no mundo contemporâneo. Essa comunicação precisa ser considerada não meramente como instrumento de divulgação ou transmissão de informações, mas como processo social básico e como um fenômeno presente na sociedade. Deve ser concebida como um poder transversal que perpassa todo o sistema social global, incluído neste âmbito as organizações (KUNSCH, 2014, p. 37).

Inserir estratégias propensas à missão das IES para adequar e direcionar seus conteúdos com a diminuição de incertezas associadas a este caminho é essencial, visto que ao alinhar suas estratégias educacionais, as universidades podem fornecer um currículo capaz de contribuir com o compromisso e excelência educacional, alcançando seus objetivos.

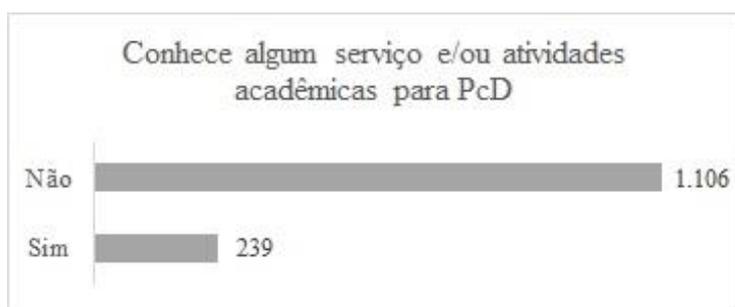
A comunicação deve sempre ser planejada de forma a organização alcançar os objetivos. A informação deve ser ponderada sob uma perspectiva funcionalista e marcante [...]. A mensagem deve conter informações que façam parte do seu contexto e que de alguma forma, façam sentido para os seus públicos. [...] sendo criativas na sua abordagem e antecipando as necessidades e formas de motivações[...]" (NEIVA, 2018, p. 67).

7.9 - Serviço de atendimento à pessoa com deficiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Com o propósito de identificar o conhecimento de todos os estudantes pesquisados em relação aos serviços e atividades de atendimento à PcD, a figura 21 nos mostra uma representação dos dados encontrados.

Assim, temos 1.106 (82%) dos respondentes que não conhecem nenhum serviço ou atividade e apenas 239 (18%) que conhecem. Em relação às respostas afirmativas, temos 31 estudantes com deficiência que conhecem algum serviço e/ou atividades acadêmicas oferecidas pela universidade, destes apenas 02 estudantes são da EaD. Diante do número de respostas apresentadas, acredita-se que o processo de divulgação dessas informações não ocorra de modo eficaz.

Figura 17: Conhece algum serviço e/ou atividades acadêmicas oferecidas para PcD pela UFRJ.



Fonte: O autor.

Para TEA, não conheço nenhum serviço de apoio, e seja como for, TEA não é deficiência (EVERTON, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, 2021).

Exclusivo, não. Agora que seja oferecido a pessoas num geral, sim (RUBEM, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, 2021).

Ouçó falar de pessoas que precisam de alguém para auxiliar, mas no meu caso em específico não vejo nenhum. Mas posso elogiar o meu coordenador anterior e o atual, sempre me escrevem e perguntam como estou, se estou conseguindo assistir, etc (GABRIEL, DEFICIÊNCIA FÍSICA, 2021).

Eu recebo notícias de muitos dos serviços oferecidos pela UFRJ, mas nenhum que se aplique a minha situação (VANESSA, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, 2021).

Eu não tive acesso a nenhum (SOFIA, DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ, 2021).

Senti falta de um programa de apoio a PCD (GABRIEL, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, 2021).

Sei que deveriam haver mediadores e intérpretes, mas não vejo ocorrer (LAÍÍS, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Não me recordo exatamente, mas me recordo de ter recebido 1 ou 2 emails do siga falando sobre PcD, e como não possuo deficiência não me interessei o suficiente para ler todo o email (HELENA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Não me recordo dos nomes dos projetos/serviços (LETICÍA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Já recebi alguns por e-mail poucas vezes, mas não me recordo o nome HELEN, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Nunca ouvi falar (MARIA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Diante dos relatos, observamos barreiras nas dimensões comunicacional, atitudinal e instrumental. As inquietações descritas em relação ao recebimento dos serviços, mediadores e intérpretes, o não conhecimento das ações fornecidas, elogios destinados a um representante do corpo docente, entre outros aspectos surgem nas escritas de estudantes com e sem deficiência. Neste sentido entendemos que os serviços e atividades acadêmicas destinados a este grupo se tornam essenciais para o progresso acadêmico e, por isso, o planejamento de ações para a divulgação das informações precisam eliminar quaisquer barreiras que impossibilitam a participação dos discentes presentes na IES.

Para Sousa, Martins e Leite (2015, p. 39)

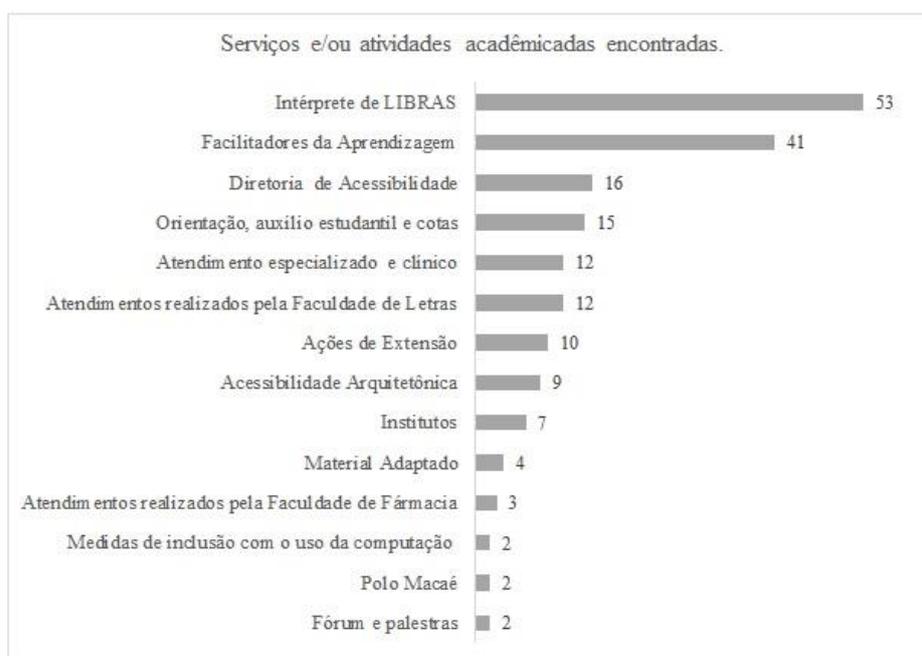
A promoção da acessibilidade requer a identificação e eliminação das diversas barreiras que impedem qualquer pessoa de realizar atividades e exercer papéis sociais, em particular no que diz respeito à informação e à comunicação, que

devem contemplar formas de funcionamento universal para garantir a acessibilidade.

As respostas apresentadas na figura 18 descrevem os serviços e atividades conhecidos pelos estudantes que participaram da pesquisa.

Observa-se nesta figura algumas das atividades e serviços oferecidos pela UFRJ de acordo com o saber dos estudantes pesquisados. O serviço de Intérprete de Libras se destaca com 53 opções (28%), sendo o serviço mais conhecido. É possível que tal atividade esteja em destaque já que com a Pandemia da Covid-19 o uso das TDICs se intensificou devido a reformulação direcionada ao trabalho, estudo e lazer, apresentando essa acessibilidade para as pessoas surdas.

Figura 18: Serviços e/ou atividades acadêmicas encontradas.



Fonte: O autor.

O “Festival do Conhecimento”, evento 100% *on-line* promovido pela UFRJ para toda a comunidade acadêmica, também contou com acessibilidade em Libras nas apresentações referentes ao festival, que “trouxe, em suas apresentações, diversidade, inclusão, tecnologia, inovação, palestras, painel temático, entrevistas, papo virtual, rodas de conversas, apresentações em vídeo, oficinas, minicursos e *lives*” (RAMOS; DI BLASI; DUTRA, 2021, p.46).

Retornando ao gráfico 16, observamos as outras atividades e serviços elencados pelos respondentes: Facilitadores da Aprendizagem 41 (22%), Diretoria de Acessibilidade

(DIRAC) 16 (9%), orientação, auxílio estudantil e cotas 15 (8%), atendimento especializado e clínico 12 (6%), atendimentos realizados pela Faculdade de Letras 12 (6%), acessibilidade arquitetônica 9 (5%), ações de extensão 10 (5%), institutos 7 (4%), Atendimentos realizados pela faculdade de Farmácia 3 (2%), material adaptado 4 (2%), medidas de inclusão com o uso da computação 2 (1%), atividades polo Macaé 2 (1%), e fórum e palestras 2 (1%).

Em relação a este tópico, no ano de 2021, publicamos o artigo intitulado “Atividades extensionistas oferecidas pela UFRJ durante a pandemia de Covid-19”, na revista do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet/RJ, que trouxe uma pesquisa documental realizada na página oficial da Pró-Reitoria de Extensão (PR 5) e suas respectivas redes sociais (*Instagram, Facebook, Twitter e Youtube*), sobre a continuidade das atividades e ações de extensão proposta pela UFRJ durante o período de distanciamento social.

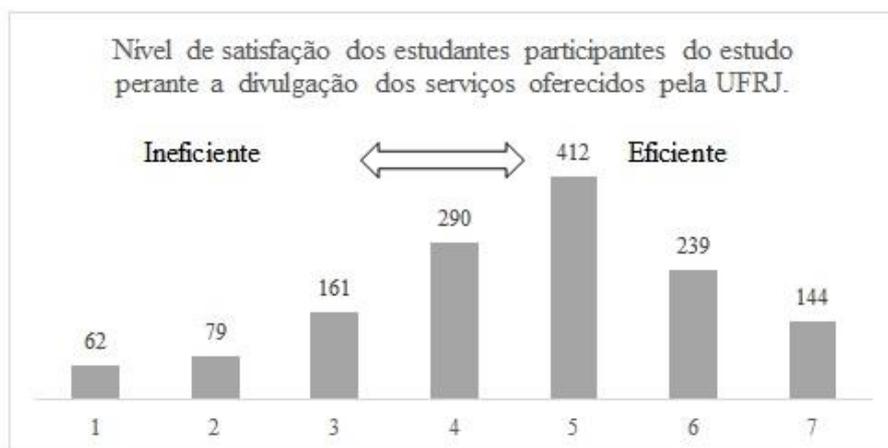
Os resultados do estudo mostram que durante o período de observação dos dados os projetos de extensão da respectiva universidade têm se reformulado de forma remota, com a utilização das redes tecnológicas para a divulgação e continuidade de suas ações (RAMOS, DI BLASI e DUTRA, 2021).

Em suma, é importante ressaltar que além dos serviços e ações apresentados neste estudo, a UFRJ mediante as suas políticas afirmativas, possui outras atividades presentes a sua estrutura acadêmica:

Orientação sobre Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços pela NBR 9050 (ABNT,2021), Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade (NIA), a Divisão de Inclusão, Acessibilidade e Assuntos Comunitários (DINAAC), da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SUPEREST); Assessoria de Inclusão e Acessibilidade da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis -PR7 (PBPD, PBPDI, PALAES) (DI BLASI; RUMJANEK; DUTRA, 2022, p. 56).

Ainda sobre essa comunicação, a figura subsequente (19) demonstra uma representatividade em relação a satisfação perante a divulgação dos serviços e/ou atividades oferecidas pela UFRJ. Como resposta, todos os estudantes participantes do estudo deveriam escolher numa escala likert de 1 a 7, que compreende 1 como “ineficiente” e 7 “eficiente”.

Figura 19: Nível de satisfação dos estudantes participantes do estudo em relação a divulgação dos serviços.



Fonte: O autor.

Analisando o gráfico, percebemos que o maior número de respostas se voltou para a tendência eficiente (795), a partir de então sob uma análise geral das respostas de todos os participantes do estudo, decidimos observar as respostas dos estudantes com deficiência e/ou NEE (figura 24), onde identificamos um equilíbrio nas tendências ineficiente (52) e eficiente (52).

Figura 20: Nível de satisfação dos estudantes com deficiência e/ou NEE participantes do estudo em relação a divulgação dos serviços.

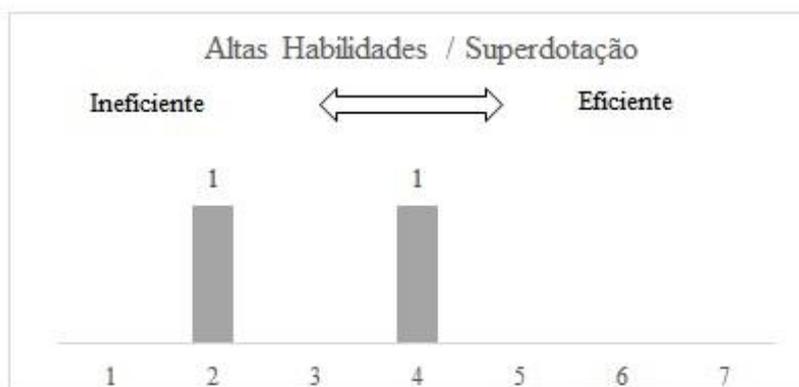


Fonte: O autor.

Após estas análises, percebemos a necessidade de verificar o nível de satisfação separados pelas deficiências encontradas no decorrer da pesquisa, devido à diversidade de

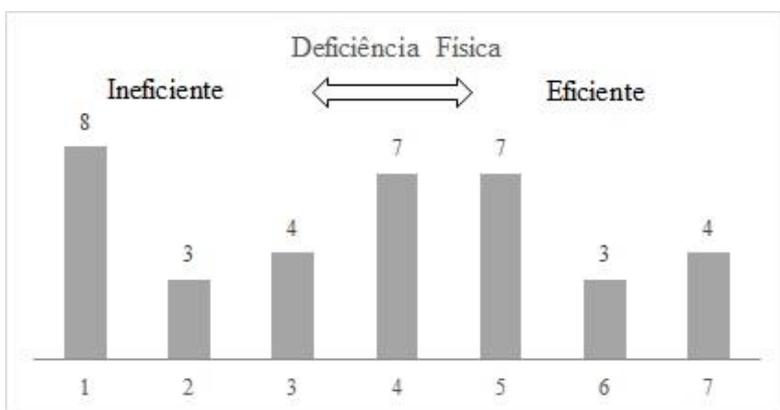
suas necessidades, assim como no Campus em que este estudante se encontra inserido (figuras 21, 22, 23, 24 25, 26, 27, 28 e 29).

Figura 21: Nível de satisfação sobre divulgação dos serviços por deficiência – Altas Habilidades / Superdotação.



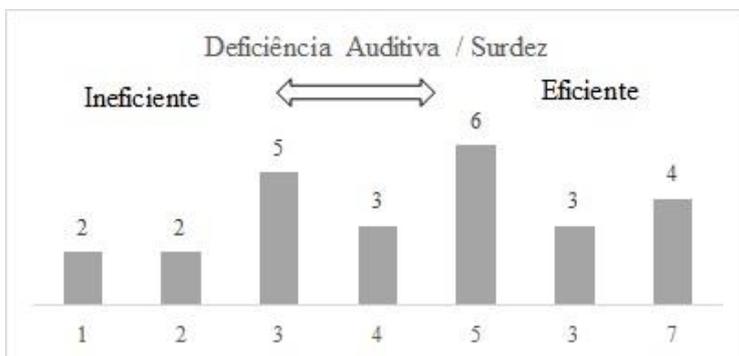
Fonte: O autor.

Figura 22: Nível de satisfação sobre divulgação dos serviços por deficiência – Deficiência Física.



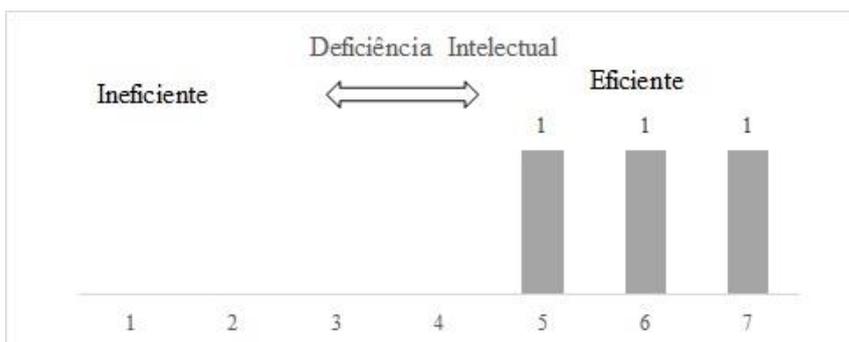
Fonte: O autor.

Figura 23: Nível de satisfação sobre divulgação dos serviços por deficiência – Deficiência Auditiva / Surdez.



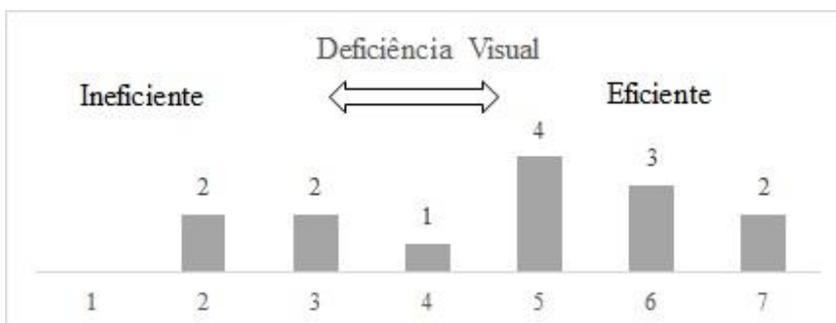
Fonte: O autor.

Figura 24: Nível de satisfação sobre divulgação dos serviços por deficiência – Deficiência Intelectual.



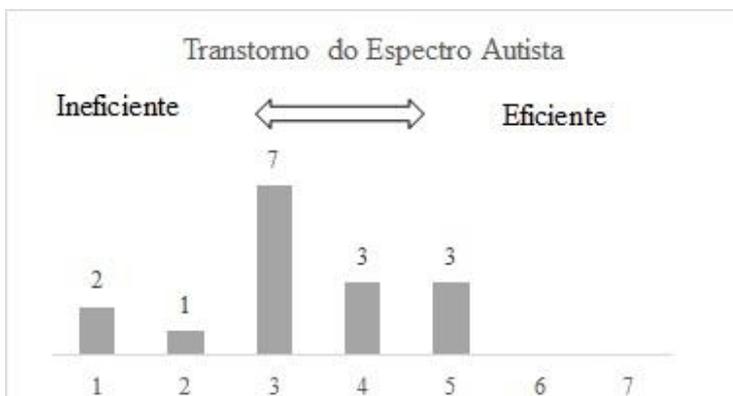
Fonte: O autor.

Figura 25: Nível de satisfação sobre divulgação dos serviços por deficiência – Deficiência Visual.



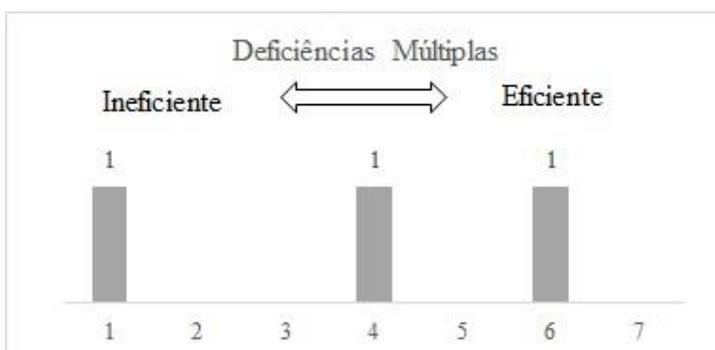
Fonte: O autor.

Figura 26: Nível de satisfação sobre divulgação dos serviços por deficiência – Transtorno do Espectro Autista.



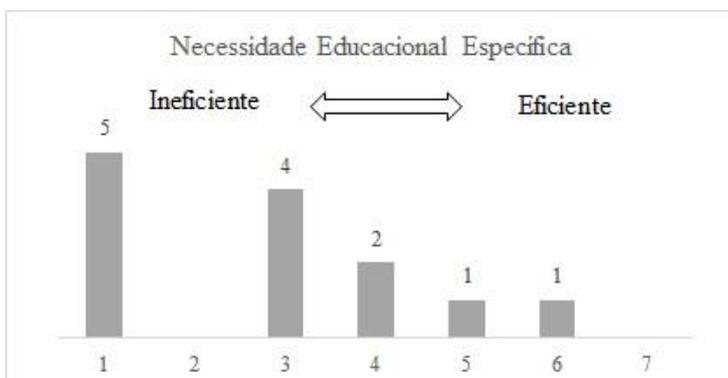
Fonte: O autor.

Figura 27: Nível de satisfação sobre divulgação dos serviços por deficiência – Deficiências Múltiplas.



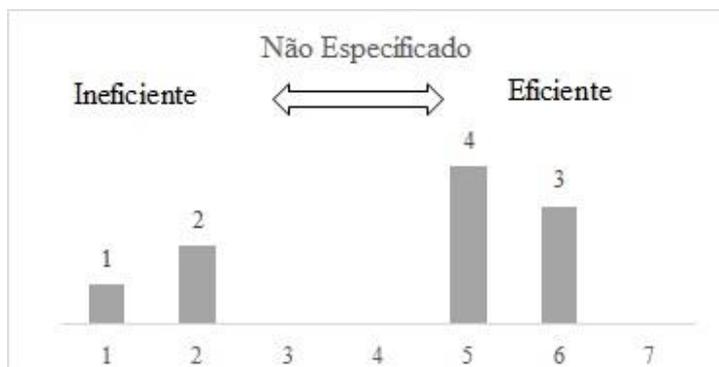
Fonte: O autor.

Figura 28: Nível de satisfação sobre divulgação dos serviços por deficiência – Necessidade Educacional Específica.



Fonte: O autor.

Figura 29: Nível de satisfação sobre divulgação dos serviços por deficiência – Não Especificado.



Fonte: O autor.

Percebemos os diversos níveis de satisfação em relação a divulgação dos serviços e atividades que compõem a estrutura acadêmica da universidade. Os gráficos representados pelas DV (9); DA/S (13); DI (3) e NE (7) nos mostram um resultado à ocorrência “eficiente”; DF (15); TEA (10); NEE (9) e AH/S (2) temos como representatividade da ocorrência “ineficiente”, já para DMU os dados analisados se mantiveram em equilíbrio, porém há tendência para a ineficiência ser na escala mais negativa possível.

Sobre a diversificação destes resultados devemos compreender diferentes situações, ou seja, os Campi e Centros nas quais estes estudantes estão inseridos apresentam distintas estruturas arquitetônicas, diferentes formas de comunicação entre os seus setores, assim como cada PcD possui suas singularidades específicas. Desta forma não podemos fazer uma comparação generalizada sobre os aspectos aparentes de cada deficiência ou NEE apresentada durante este estudo, como por exemplo é preciso o entendimento de que uma pessoa com DA/S possui requisitos distintos de outra que apresenta a mesma deficiência, reforçando que cada PcD precisa de recursos diferentes para sua participação e inclusão.

Com os avanços e normativas legais, as IES precisam cada vez mais se reinventar e traçar novas metas para se adequarem às demandas, por isso é necessário a transformação e organização de suas atividades para ultrapassar todos os desafios encontrados.

Mais uma vez os relatos nos conduzem a reflexões sobre o funcionamento e direcionamento das ações destinadas aos estudantes da universidade pesquisada, visto que a insatisfação ou satisfação representados nos dados até aqui descritos, partem de todos os estudantes envolvidos na pesquisa.

Nunca precisei pedir nenhum auxílio específico, mas já passei por dificuldades e situações difíceis que provavelmente poderiam ter sido amenizadas caso tivesse

contato com serviços oficiais de acolhimento aos estudantes com deficiência. Por exemplo, eu não sei LIBRAS mas tenho dificuldades auditivas, é difícil para mim acompanhar as aulas mas não há nada que se possa fazer sobre isso ou pelo menos nunca me foi sugerida alguma medida facilitadora eficaz para o meu caso (MARIA, DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ, 2021).

A divulgação poderia ser mais eficiente se as datas dos eventos fossem mais estendidas, além do mais nem sempre as ações são colocadas em prática como deveriam (FERNANDA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Dado que há grande abrangência pelo grande número de cursos, o acesso a muitas informações ficam despercebidas a cursos e institutos não ligados a essas atividades (em que o mesmo produz). Acredito que a comunidade acadêmica poderia ter uma melhor compreensão dos serviços, visto que poderiam ser listados em resumo e assim divulgados juntos (SILAS, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

O serviço da UFRJ de divulgação funciona de forma eficiente para ineficiente na minha percepção. Isso ocorre por eu já ter recebido e-mails de eventos, serviços e assuntos acadêmicos após a data do evento já ter ocorrido ou quase no fim. Uma vez que o e-mail se mostra uma das principais formas de comunicação minha com a Universidade, a prioridade e o envio dos mesmos deveria ser melhor e mais célere (ALLAN, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Acredito que alguns serviços poderiam ser mais divulgados e acessíveis no próprio site ou nas redes sociais. Não temos grandes informações sobre assuntos importantes para instituição e que deveríamos, também, estar cientes (ANA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Na escala, 4, pois presumo que a UFRJ divulgue em seus meios do modo mais acessível possível. mas ainda assim os serviços são, em geral, desconhecidos pelos estudantes (LUCAS, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, 2021).

Muito bom serviço não tenho o que reclamar (PAULO, DEFICIÊNCIA VISUAL, 2021).

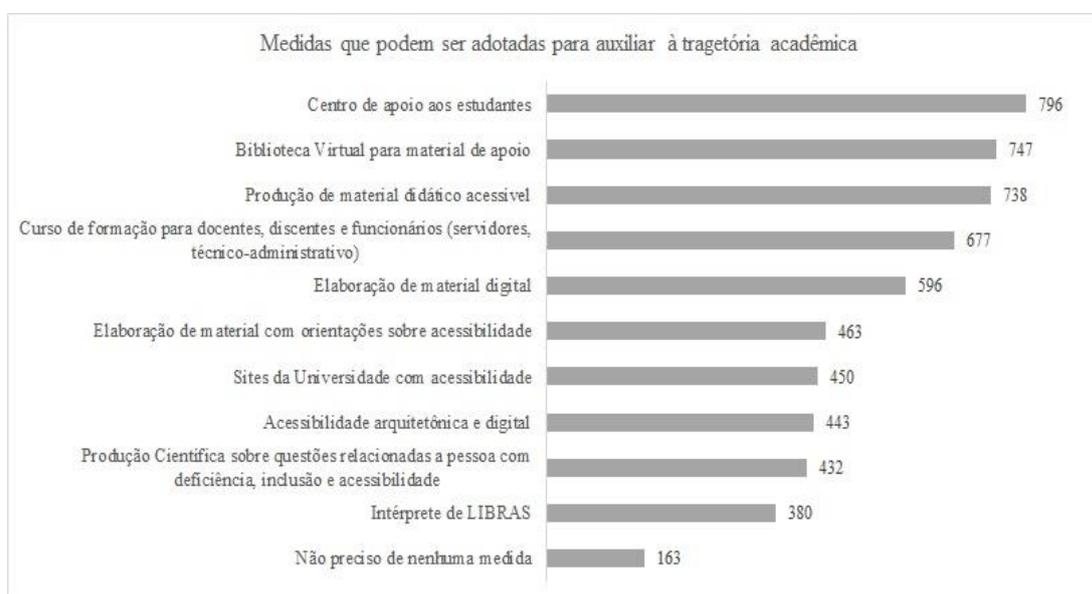
É relevante entender que a comunicação intersetorial necessita de melhorias relacionadas às demandas necessárias para a divulgação dos serviços e atividades oferecidas na universidade para seus estudantes, assim como para sociedade. Enfim, promover uma comunicação que gere resultados além de “ser inserida nos processos e símbolos e com foco nos significados dos agentes envolvidos, dos relacionamentos interpessoais e grupais, valorizando as práticas comunicativas cotidianas e as interações” nas diversas estruturas presentes nas expressões e composições presentes no âmbito socioeducacional (KUNSCH, 2018, p.17 e 18).

Logo, este processo mostra o quanto a comunicação e a divulgação presentes na estrutura acadêmica da universidade devem fornecer meios para que tal serviço alcance alunos, técnicos, professores, entre outros funcionários presentes na instituição, assim, a “comunicação precisa ser considerada como processo social básico e como um fenômeno, e não apenas como transmissão de informações” (KUNSCH, 2018, p.14).

8 - INDIQUE QUAIS MEDIDAS QUE, SE ADOTADAS, AUXILIARIAM SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA.

Dentre as inúmeras respostas e observações sob a perspectiva de todos os estudantes entrevistados, estes foram questionados sobre quais medidas poderiam ser adotadas pela universidade para auxiliar sua trajetória acadêmica, como mostra a figura 30. Nesta questão admitia-se também a escolha por mais de uma alternativa.

Figura 30: Medidas para auxiliar a trajetória acadêmica.



Fonte: O autor.

Mediante a opção “centro de apoio aos estudantes” 796 (59%) observa-se o maior número de respostas, seguido pela “biblioteca virtual para material de apoio” 747 (55%). Além disso outras medidas apresentadas, tais como: produção de material didático acessível 738 (54%), curso de formação para docentes, discentes e funcionários 677 (50%), elaboração de material digital 596 (44%), elaboração de material com orientações sobre acessibilidade 463 (34%), sites da universidade com acessibilidade 450 (33%), acessibilidade arquitetônica e digital 443 (32%), produção científica sobre questões relacionadas a PcD, inclusão e acessibilidade 432 (32%), intérprete de LIBRAS 380 (28%), se enquadram no processo para uma melhor trajetória acadêmica, com recursos importantes para a conclusão do caminho acadêmico por parte dos estudantes com e sem deficiência ou NEE.

Percebemos nas falas apresentadas durante todo o processo de análise dos dados o quanto é importante e primordial que tais medidas se tornem reais e aconteçam eficazmente nos respectivos locais que compõe as estruturas acadêmicas das IES. E o que nos chama atenção é que, dos 1.345 alunos respondentes, apenas 163 (12%) marcaram a opção “não preciso de nenhuma medida”, mas deixaram em seus relatos contribuições pertinentes a tais representações.

Tenho um colega de curso que é surdo, ele tem bastante dificuldade com aulas cujo material não é acessível e também soube que a UFRJ demitiu intérpretes profissionais em junho, então agora começou o período e ele ainda está sem (JOÃO, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

A divulgação sobre pessoas ostomizadas, inclusive alunos como eu, é uma forma de melhorar a inclusão, pois a maioria não sabe que isso existe e que é uma deficiência física. Levar informação sobre essa deficiência e não só as mais conhecidas (VITÓRIA, DEFICIÊNCIA FÍSICA, 2021).

Não consta nas opções, mas algo que é necessário para quem tem artrite reumatóide e enfrenta crises durante o período letivo é ampliação do tempo para realizar prova ou entrega de trabalho. Já fui para prova final por não conseguir terminar a prova no tempo determinado, pois mal conseguia segurar a caneta. Mesmo a professora conhecendo minha condição, ignorou e tive q entregar a prova com questões em branco. As dores em momento de crise são insuportáveis (PRISCILLA, NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECÍFICA, 2021).

Acredito fortemente que o conhecimento proporciona mudanças. O primeiro passo ideal seria conscientizar os discentes sobre não apenas TDAH, mas vários tipos de transtornos que não entram no termo deficiência, mas dificultam a vida do portador¹³. TDAH tem muitos mitos e esteriótipos, e pouco se fala dos sintomas não conhecidos (GIOVANNA, NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECÍFICA, 2021).

Falando não só por mim, acho que falta uma maior acessibilidade para a bolsa, eu me enrolo com tanto documento, imagino meus amigos com problemas de visão ou até mesmo um amigo autista. não vislumbro que tem que pagar bolsa pra todos e pronto, sabemos que o recursos federal é curto e então tem que se dar nó em pingo de agua, mas falta sensibilidade, falta facilidade nos processos, não me refiro a facilidade de fazerem pra mim, mas uma coisa mais intuitiva, inclusiva (MARCOS, DEFICIÊNCIA FÍSICA, 2021).

É preciso disponibilizar um tutor para o deficiente auditivo. Os professores não sabem lidar com inclusão. Tenho dificuldades de entender as palavras é faço leitura labial. Essas aulas on- line pioraram meu aprendizado pela questão do professor não por a imagem dele falando, o que torna mais difícil o aprendizado (GUILHERME, DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ, 2021).

¹³ Atualmente o termo “portadores de deficiência” não é mais utilizado, porém mantivemos o mesmo na presente pesquisa visto que destacamos na íntegra o artigo contido na Constituição Federal de 1988. Desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU [ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, e promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25/8/09], utilizamos a terminologia “pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2011).

Orientação aos professores sobre deficiências decorrentes de doenças invisíveis (como endometriose e fibromialgia) (JÚLIA, DEFICIÊNCIA FÍSICA, 2021).

Eu não tenho necessidade de nenhuma medida para acessibilidade, entretanto faço parte de um projeto de extensão em que nós buscamos tornar o nosso conteúdo produzido acessível. O desconhecimento sobre as diferentes necessidades de acessibilidade, tanto por parte discente quanto docente, indica a necessidade tanto de maior inclusão dessa população na Universidade quanto de maior estruturação para recebê-los. A comunicação está na base das relações (GLEICE, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021)

Eu entendo que mesmo que eu não precise de nenhuma dessas medidas, mas para outras pessoas algumas delas fariam muita diferença (MELISSA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

As medidas que assinei são para um coletivo e também para mim até mesmo a nível de conhecimento geral pra toda a universidade (LARISSA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

É urgente ter um departamento de assistência estudantil em cada unidade da Universidade, além da assistência virtual para quem não poderá comparecer presencialmente para resolução de problemas. Ex : Todos os discentes precisam de professor orientador, precisam saber fazer o latões, usar na prática as metodologias, acompanhamento em todos os processos etc (SUELEN, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021)

Seria incrível mesmo que se alguém ler esse comentário, por favor os professores da UFRJ precisam de uma capacitação extra de didática e pedagogia [...] (TALES, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021)

Acho que para além da produção de conteúdo e materiais sobre o tema, é necessário que os sites oficiais da UFRJ estejam atualizados com questões importantes, não só acerca de acessibilidade, mas com as questões importantes para a formação, de forma que o acesso à essa informação seja mais fácil (HELENA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Acredito que a assecibilidade deva estar ao alcance de todos, para que todos possam vê e informar. E não apenas ao centro de apoio ao estudante (PALOMA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Alguns desses serviços existem, mas de forma muito pouco divulgadas e muitas vezes sem o retorno esperado (PATRÍCIA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021)

O item 5 (curso de formação) É de suma importância principalmente para professores da unidade. Muitos ainda são despreparados para a inclusão ou até para atender determinadas necessidades especiais por falta de conhecimento e orientação. Seria realmente gratificante ver colegas que necessitam de apoio ter pessoas bem instruídas para tal e também ter materiais mais acessíveis até porque a Educação é um direito para todos e acessibilidade também (TATIANE, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Não são necessidades minhas especificamente, mas como futura professora vejo a importância de criar um ambiente acessível a todos para que tenhamos mais diversidade e pluralidade na universidade (GABRIELA, ESTUDANTE SEM DEFICIÊNCIA, 2021).

Os discursos apresentados anteriormente nos direcionam às barreiras arquitetônicas, instrumental, programática, natural, comunicacionais, atitudinais e metodológicas que precisam ser eliminadas para uma melhor trajetória acadêmica. É importante salientar que os discursos apresentados foram analisados com base nos conceitos das sete dimensões para acessibilidade descritos por Sasaki (2019) já abordados neste estudo (item 7.7).

Todavia mesmo com tantas aflições, alguns relatos nos trazem reflexões à conscientização no processo de comunicação como a base primordial para as relações que precisam estar em evidencia nas IES. A comunicação e o acesso às informações precisam acontecer de forma fácil e coerente já que algumas das medidas listadas acima fazem parte do contexto universitário da UFRJ, porém a divulgação para a plena participação dos estudantes ali inseridos precisa de um olhar mais minucioso para que ocorra de forma idônea e acessível a todos.

9- LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao analisarmos os dados deste estudo é necessário salientar que os mesmos não indicam a participação de estudantes nos cursos de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado relativos a UFRJ. A escolha apenas dos cursos de graduação ocorreu a partir do avanço das normativas legais direcionadas a IFES, a fim de compreender as inquietações sobre a comunicação na universidade para com seu corpo discente.

Outra limitação deste estudo se concentra no quantitativo de estudantes participantes da pesquisa, visto que apenas 1345 (2,64%) dos 50.971 questionários enviados foram respondidos e 667 (1,31%) retornaram com mensagens automáticas de erros. Apesar da participação de todos os centros e unidades acadêmicas pertencentes a UFRJ, tal fato pode estar relacionado à falta de recursos relacionados aos meios tecnológicos, como por exemplo: o acesso à internet, computador, celular, ajuda de outra pessoa, entre outros.

É importante evidenciar que durante o desenvolvimento deste estudo o país se encontrava em distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, fato este que ocasionou distintas modificações na rotina familiar e social do ser humano.

Por fim, este estudo se refere a UFRJ, e não nos permite generalizações para outras instituições de ensino superior.

10 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da promulgação da Lei 13.409/2016 um crescente número de matrículas de estudantes com deficiência no ES se intensificou, como já relatado neste estudo. Com isso, podemos observar o caminho percorrido pela PcD que “embora não esquecidos, os estudantes com deficiência no ES ainda requerem atenção para a regulamentação e atendimento de suas necessidades educativas” (ARAÚJO et al, 2021, p. 4).

Neste sentido, entendemos que a permanência destes estudantes, assim como a participação nas atividades oferecidas pela UFRJ se destacam a partir dos relatos apresentados nesta pesquisa. Assim, em referência ao primeiro objetivo específico deste estudo, ao analisarmos a acessibilidade presente nos sítios eletrônicos da UFRJ, destacamos a necessidade de novas atualizações destinadas à parte de recursos acessíveis, com possibilidade de oferecer autonomia para navegar sobre as informações inseridas. Contudo, é preciso um padrão dos recursos de acessibilidade disponível nas páginas da instituição, fato este que pode auxiliar o estudante na navegação e assim, a encontrar o que procura com mais assertividade. Favero, Faller e Rosa (2018) apontam que é importante se atentar ao processo de ensino-aprendizagem, é preciso refletir sobre a relação entre estudantes e tecnologia.

Conseqüentemente, para o compreender o segundo objetivo, traçamos o perfil dos estudantes envolvidos no estudo, além das unidades acadêmicas e cursos que os mesmos se encontram na referida instituição. Assim, observamos os resultados relativos à acessibilidade institucional da universidade pesquisada que nos mostram um contexto ineficiente, visto que os discursos apresentados apontam barreiras arquitetônica, instrumental, programática, natural, comunicacional, atitudinal e metodológica, barreiras estas relacionadas às dificuldades nos relacionamentos entre o corpo acadêmico da universidade e a utilização dos seus espaços.

Em resposta ao nosso objetivo voltado para a intercomunicação, notou-se que o processo de comunicação entre a UFRJ e os estudantes, assim como a divulgação de seus serviços e atividades, apontam algumas dificuldades no acesso para a plena participação dos estudantes. Verificou-se a partir dos dados analisados distintos meios de propagação das informações, além do excesso de informações que segundo a visão dos participantes deve ser mais objetiva para melhor entendimento. Já em relação aos serviços e atividades oferecidas pela universidade para PcD, muitos estudantes ainda precisam obter

informações para participar ou conhecer. Entretanto os dados referentes ao nível de satisfação de divulgação destes serviços apresentam uma tendência eficiente de acordo com as respostas de todos os estudantes envolvidos na pesquisa, sendo assim, é importante reconhecer que as narrativas apresentadas neste estudo desempenham um papel significativo para a compreensão dos dados. Entendemos que embora os dados possam levar a uma tendência eficiente, ainda existem lacunas que apontam um caminho ineficiente, caminho este direcionado à melhorias em relação a divulgação destes serviços. Já para as respostas separadas por deficiência ou NEE, temos dados destinados às ocorrências eficiente e ineficiente, visto que cada estudante possui suas particularidades.

Todavia, as medidas apresentadas para uma melhor trajetória destes estudantes devem estar disponíveis a todos, como observado nos relatos presentes neste estudo relacionados às inquietações e buscas por um melhor caminho acadêmico através de quebras reais das barreiras encontradas durante o percurso.

É preciso melhores adequações em suas estruturas que devem ser organizados por parte de seus governantes, gestores e toda equipe técnica relacionada a este processo, visto que a partir das normativas legais a UFRJ precisa cumprir a sua responsabilidade social para que este estudante não tenha apenas o acesso garantido, mas que permaneça até a conclusão de seus objetivos.

Como último objetivo, destacamos a produção do manual para acessibilidade digital, por isso entendemos que os recursos apresentados neste projeto como: janela de libras, audiodescrição, legendas para surdos e ensurdecidos, fonte ampliada e alto contrastaste, são essenciais para a usabilidade de seus respectivos usuários, nas páginas eletrônicas da UFRJ, fazendo com que os mesmos possam participar de forma ativa. Assim as informações e divulgação de suas ações se tornam acessíveis, visto que a intenção deste produto é informar e ultrapassar os muros existentes no processo de comunicação entre os entre os setores institucionais, docentes e discentes.

Desta forma, apesar das ações desenvolvidas pela UFRJ a partir das normativas legais, é primordial o trabalho para melhorias nos setores da universidade de forma permanente e contínua.

Em síntese, a comunicação presente nos espaços da universidade, assim como a sua relação com o corpo discente devem proporcionar melhores caminhos para a divulgação de suas atividades atreladas aos seus pilares (ensino, pesquisa e extensão). É necessário a

busca por mudanças significativas na sua cultura organizacional com melhores políticas nas estratégias de difusão das informações, levando em consideração as particularidades de seus estudantes para que todas as inquietudes sejam minimizadas. Se faz necessário garantir uma acessibilidade básica nos seus meios de comunicação e divulgação, seja ele digital ou presencial, que oriente novas investigações sobre a relevância do diálogo entre a universidade e sua comunidade tanto interna quanto externa (RAMOS; DI BLASI; DUTRA, 2021).

Não podemos nos esquecer da complexidade para que aconteça o real sentido da comunicação, visto que com a utilização dos recursos digitais a “mudança do paradigma analógico para o digital inverte a tradicional forma de emitir informação”, assim o receptor também se torna um emissor (KUNSCH, 2018, p.18).

Precisamos destacar que as IES devem ampliar seus métodos para um âmbito socioeducacional mais acessível e inclusivo. Assim sendo, nosso estudo buscou analisar como ocorre a divulgação e o acesso as atividades e/ou serviços oferecidos pela UFRJ. Porém, esta pesquisa não finaliza a arguição sobre esta temática, é preciso um olhar direcionado aos recursos necessários para que o processo de inclusão e a participação deste estudante ocorra de modo eficaz. É preciso fomentar e compreender a utilização dos recursos digitais na elaboração de novos caminhos.

11- MANUAL PARA ACESSIBILIDADE DIGITAL.

Em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, o acesso por meios digitais se intensificou. Reunir informações, assim como buscar melhorias para o desenvolvimento da comunicação, além da difusão do conhecimento, requer a compreensão sobre ciência e tecnologia que “formam um conjunto de realidades tão vinculadas que se torna difícil separá-las, e que está presente em quase todos os aspectos da nossa vida” (FERNANDES; PIRES; IGLESIAS, 2018, p. 876). A construção de manuais tem se desenvolvido ao passar dos anos como um recurso utilizado como “fonte de informação e preparação de conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem” (FERNANDES; PIRES; IGLESIAS, 2018, p. 876).

Em vista disso, medidas para a acessibilidade em ambientes virtuais foram adotadas (RAMOS; ARAUJO; DUTRA, 2022). O decreto 7.611 salienta a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2011, p. 1). A partir do distanciamento vivido pela sociedade, a comunicação presente nos setores educacionais se tornou mais desafiadora.

Analisando as demandas relacionadas a UFRJ em relação a acessibilidade digital e devido ao Mestrado Profissional, para o produto desta pesquisa temos o desígnio do fornecimento de ações importantes no contexto socioeducacional, assim como o processo de inclusão com garantia na participação do estudante. Deste modo, nosso produto foi a construção de um manual para acessibilidade digital, que tem como objetivo disponibilizar orientações sobre os recursos para uma básica acessibilidade no processo de comunicação e divulgação das atividades oferecidas pela UFRJ em seus sítios eletrônicos.

A partir desta proposta, no ano de 2022, foi publicado o artigo “Ambientes virtuais acessíveis e a comunicação universitária” no XI Seminário Internacional: As redes educativas e as tecnologias – Docentes, na resistência e na criação, que propôs como objetivo apresentar como se dá a comunicação universitária na UFRJ, além de incentivar a proposta para a criação de um manual para acessibilidade.

Contudo, a difusão de um ambiente virtual inclusivo frente as tecnologias, presentes na sociedade, deve favorecer a comunicação entre todas as pessoas, independentemente de suas particularidades (RAMOS; ARAUJO; DUTRA, 2022).

Constatamos a dinâmica de ações no mesmo sentido em estudos recentes (PLETSCH et al, 2021; CAPELLI et al, 2021; CAPELLI, 2019; PERDIGÃO; LIMA,

2017) e núcleos de acessibilidade existentes nas IES (UFRGS, 2021; CECIERJ, 2020), que muito

Contribuíram com a preparação de diversos manuais digitais a respeito da acessibilidade em ambientes virtuais, contando com materiais para acessibilidade no ensino superior, incluindo audiodescrição na educação a distância e com base no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que busca a máxima acessibilidade (RAMOS; ARAUJO; DUTRA, 2022, p. 1344).

O DUA, surgiu nos Estados Unidos na década de 1990 e “pode ser compreendido como um conjunto de princípios e estratégias que se relacionam com o currículo escolar. Sua finalidade é eliminar as barreiras que impedem o aprendizado” (BORGES; SCHMIDT, 2021, p. 27).

Assim com o avanço da tecnologia nos meios sociais, “o DUA se torna um aliado na concepção de novos métodos de ensino com o uso das TDICs” (RAMOS, ARAUJO, DUTRA, 2022, p.1345).

Em tempo, temos o Princípio do Design Inclusivo que é definido por

Uma abordagem projetual que tem por objetivo incluir a maior variedade de grupos com características individuais distintas como norteadores para as decisões tecnológicas. O Design Inclusivo traz uma perspectiva de concepção para as tecnologias, em vez da abordagem de correção. Ou seja, em vez de se projetar uma tecnologia e depois adicionar recursos de acessibilidade, a sua concepção é idealizada com princípios inclusivos (GRILO, 2021, p. 45).

Sob os modelos descritos acima, Grilo (2021, p.47) afirma que “é importante observar que não há sobreposição ou competição entre as abordagens”, visto que o Design Inclusivo está baseado sobre os aspectos digitais, enquanto o DUA sobre as “concepções físicas, como na acessibilidade arquitetônica. Ambos se complementam e cumprem seus papéis, de acordo com o contexto”.

Todavia, após os dados analisados e coletados, abordaremos neste produto: Manual para Acessibilidade Digital recursos como: audiodescrição, janela de Libras, legendas para surdos e ensurdecidos, alto contraste e fonte ampliada que servirão para uma melhor execução, divulgação e conhecimento dos serviços prestados, com a inserção de métodos necessários para uma acessibilidade básica nas páginas institucionais para agremiar esses estudantes.

Compilamos informações referentes às condições de acessibilidade, para elaboração do manual, a partir de normas vigentes sobre o tema associados a artigos. Elegemos pontuar detalhes de quatro recursos dentre os quais trabalhamos no percurso da construção do manual.

Sobre a ideia de que qualquer produto com fins de popularização exija a necessidade de estar em conformidade com normativas, apresenta-se, inicialmente, a definição de audiodescrição (AD) como

Narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual e intelectual (BRASIL, 2006).

De acordo com Villela e Stamato, (2015, p. 22) os autores definem AD como um “recurso que permite à pessoa com deficiência visual o acesso à descrição ao vivo ou gravada em áudio de elementos verbais apresentados em diversos formatos e situações: vídeos, fotografia, encenações, produtos artísticos e de entretenimento, entre outros.” Já Perdigão, Monteiro e Fernandes (2021, s/p) salientam que a audiodescrição “se apresenta como um recurso de acessibilidade comunicacional, isto é, uma tecnologia assistiva que está inserida no escopo da tradução”. Em relação ao audiodescrição (AD), Motta destaca que

Vivemos em um mundo visual que exprime significados pelas imagens e nas imagens que são produzidas e reproduzidas continuamente em jornais, revistas, livros, internet, além daquelas que são clicadas freneticamente por milhares de usuários de celulares que passam a compartilhá-las nas redes sociais (MOTTA, 2016, p. 1).

Ainda sobre o tema, o autor supracitado divide a AD em estática (desenhos, fotos, mapas, entre outros) e dinâmica (animações, vídeos). Para Motta (2016, p. 1 - 2) as “imagens estáticas como as dinâmicas são utilizadas não somente para ilustrar, chamar a atenção [...]”, mas para “complementar o entendimento do texto, do tema em estudo e torná-los mais facilmente compreendidos ou assimilados”.

Para Peregrino, (2020, p .25) o recurso “consiste em transformar imagens em palavras de modo que as pessoas cegas ou com baixa visão possam usufruir de conteúdos audiovisuais diversos, peças de teatro, espetáculos de dança, entre outros”. Acrescenta-se como conteúdo significativo as campanhas institucionais e informativos de utilidade pública (Brasil, 2006), visando a proteção da saúde e dar segurança a essa população. Nas entrelinhas do que é substancial para a vida, a AD permite o acesso às dinâmicas de sonorização, aos silêncios e também à emoção.

Em termos técnicos, no audiovisual, a AD é inserida já no conteúdo finalizado e pronto para ser exibido ao público, nos “silêncios” entre os diálogos, descrevendo as ações dos personagens, cenários, emoções, cores e detalhes que permitirão com que a pessoa com deficiência visual usufrua do filme ou programa de televisão (PEREGRINO, 2020, p .25).

Um estudo de Motta, (2021, p.66 e 67) sobre a “audiodescrição na escola: orientações para professores em tempos de pandemia”, destaca que a AD abre “possibilidades maiores de acesso à cultura e a informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar”, ampliando o entendimento de diversas pessoas que precisam utilizar o recurso. Assim, no “lugar no qual se utilizam, fartamente, recursos imagéticos, a audiodescrição pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica”, tendo em vista a excisão de barreiras presente na comunicação.

O conhecimento sobre o recurso e sobre seus benefícios, aplicabilidade e técnicas permitirá que possa ser utilizado como ferramenta, o que sem dúvida poderá contribuir para o enriquecimento do agir pedagógico e para abertura de mais oportunidade de aprendizagem (MOTTA, 2021, p. 67).

AUDIODESCRIÇÃO

Perdigão, Monteiro e Fernandes (2021, p. 2) esclarecem que a audiodescrição “se apresenta como um recurso de acessibilidade comunicacional, isto é, uma tecnologia assistiva que está inserida no escopo da tradução” que permite o acesso a diversas esferas presentes no âmbito socioeducacional, “através da transformação das imagens em palavras” (PERDIGÃO; LIMA, 2017, p.7).

A audiodescrição (AD) pode ser dividida em:

- Estática: desenhos, fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros;
- Dinâmica: animações e vídeos.

Ao realizar uma audiodescrição do material desejado, é necessário se atentar para alguns princípios:

- Descreva o que você vê com objetividade;
- Faça uso de uma linguagem coesa;
- Evite gírias;
- Não use julgamento de valor;
- Faça uma análise da imagem para que seus elementos atendam a didática necessária do material.

AUDIODESCRIÇÃO

Destacamos que após a construção da AD o texto deverá passar por uma análise do consultor cego, para que assim ocorra uma avaliação da “eficácia do texto produzido” (PERDIGÃO; LIMA, 2017, p. 10).



Início da audiodescrição: Imagem 1:Exemplo de Audiodescrição.
Ao Centro, na cor branca a sigla “LID, LABORATÓRIO DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE”, sobreposta a uma folha de amendoeira em tom avermelhado. Fim da audiodescrição.

Para pessoas que necessitam de recursos como fonte ampliada e alto contraste são utilizados materiais com fonte adequada e contraste entre fundo e fonte. Tal recurso auxilia não apenas pessoas com baixa visão, mas também pessoas com dislexia ou outras necessidades específicas.

Assim, salientamos a utilização das cores como “amarelo em fundo preto nos ambientes virtuais e cor preta em papel branco nos materiais educativos como cartazes, gráficos” entre outros. (ROMAGNOLLI, 2008; UFRGS, 2021; CECIERJ, 2020).

Em suma, tais recursos são essenciais para a usabilidade de seus respectivos usuários, fazendo com que os mesmos possam participar de forma ativa.

Assim, são apresentados para uma melhor propagação dos conteúdos direcionado pelas IES. Contudo, pensar nas demandas de acessibilidade digital para UFRJ, nosso produto busca contribuir para que o conteúdo proposto pela universidade abarque seus estudantes, uma universidade mais inclusiva, além de proporcionar distintas estratégias de comunicação.

Por fim, destacamos que o manual para acessibilidade digital, contou com o apoio de consultores cegos para uma avaliação dos conteúdos, ação esta fundamental para qualquer acessibilidade.

ALTO CONTRASTE E FONTE AMPLIADA

Para pessoas que necessitam de recursos como fonte ampliada e alto contraste são utilizados materiais com fonte adequada e contraste entre fundo e fonte. Tal recurso auxilia não apenas pessoas com baixa visão, mas também pessoas com dislexia ou outras necessidades específicas.

Assim, é indicado a utilização das cores como “amarelo em fundo preto nos ambientes virtuais e cor preta em papel branco nos materiais educativos como cartazes, gráficos” entre outros. (ROMAGNOLLI, 2008; UFRGS, 2021; CECIERJ, 2020).

- Fontes: utilizar letras sem safras, isto é, sem caracteres que afetam a diferenciação;
- Tipos de letras limpas e contraste: Verdana, Arial, Cabilibri;
- Não use cores, gradientes fortes ou imagens desbotadas atrás do texto;
- Respeite o espaço entre as letras e linhas de textos. (CECIERJ, 2020; UFRGS, 2021; PLETSCHE et al, 2021).



Início da audiodescrição: Imagem 5: Exemplo de Fonte Ampliada.

Fundo branco com letras e símbolos ao centro.
Fim da audiodescrição.

ALTO CONTRASTE E FONTE AMPLIADA

Contraste A+ A

LID Laboratório de Inclusão e Diversidade

Laboratório de inclusão e diversidade.

LID Eventos e notícias Acessibilidade Fale conosco

Save the date!
O mais novo projeto do LID.

LID RECOMENDA
"Atividades extensionistas oferecidas pela UFRJ durante a pandemia de Covid - 19".
Artigo completo

Início da audiodescrição: Imagem 6: Exemplo de Alto Contraste em sites.

Sobre um fundo preto da esquerda para direita, recursos de alto contraste, fonte ampliada e Libras. Abaixo logotipo do LID, recursos de informações na cor amarelo, seguido da foto do livro do LID e recomendações do artigo "Atividades extensionistas oferecidas pela UFRJ durante a pandemia de Covid - 19". Fim da audiodescrição.

Em relação a Libras, a lei 10.436/2002, trata que:

LIBRAS é a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

A mesma lei em seu artigo 2º, destaca que a garantia

[...] por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Capelli et al (2019, p.7) retratam algumas características relacionada a Libras, assim temos:

- I - Da mesma forma que ocorre com línguas orais, existem diversas línguas de sinais, que variam entre os diferentes países. No Brasil, utiliza-se a Libras;
- II - Os sinais na Libras equivalem às palavras na língua oral;
- III - As línguas de sinais não são mímicas;
- IV - Libras não é a Língua Portuguesa sinalizada ou soletrada utilizando um alfabeto manual;
- V - O soletrar com o alfabeto manual é conhecido como datilologia;
- VI - Os parâmetros da Libras são cinco: configuração de mãos; ponto de articulação; movimento; orientação e direção; e expressão facial e corporal;
- VII - A Libras, como outras línguas de sinais, possui uma gramática própria, diferente daquela da língua oral;
- VIII - O Tradutor e Intérprete da Libras (TILS) é o profissional competente para realizar a interpretação e a tradução;
- IX - As línguas de sinais envolvem uma percepção essencialmente visual, ou seja, é expressa de forma espacial por meio das mãos, da expressão facial e corporal. Não basta que só os movimentos das mãos estejam visíveis.

Mediante a este exposto, quando falamos de acessibilidade digital, é importante uma observação sobre o uso da janela de Libras, que consiste na tradução simultânea do conteúdo disponível nos meios audiovisuais, por profissionais da área - Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS).

A tradução da Língua Portuguesa para Libras deve ser realizada por um Tradutor Intérprete de Libras (TILS), que deve dominar de forma efetiva as duas línguas. Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal.

O TILS é um tradutor intermodal, intersemiótico e interlinguístico, e deve conhecer as duas línguas associadas às suas manifestações culturais e suas articulações em duas modalidades diferentes (PEREGRINO, 2020, p. 24).

De acordo com a portaria nº 310 “janela de Libras é o espaço delimitado no vídeo onde as informações são interpretadas na Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2006, p.3). Sobretudo ao falarmos deste aspecto nos remete a ideia de recursos simples. De acordo com Nascimento et al (2020, p. 225) “tal função requer muito comprometimento e a

responsabilidade assume proporções ainda maiores quando estamos tratando de assuntos relacionados à acessibilidade”. Assim deve-se pensar nas normas estabelecidas para que os recursos propostos garantam uma comunicação essencial para os seus usuários.

Em relação ao tamanho da janela em Libras, Capelli et al (2019, p. 18), salientam que as mesmas “deveriam ser de tamanho grande e no mesmo nível que a informação visual apresentada no vídeo. Isso é necessário para que não se perca informação ao mudar o campo visual da imagem do vídeo para a janela de Libras”, porém é importante destacar que as janelas menores podem impossibilitar a visualização da expressão facial dos TLIS. Por isso para uma melhor acessibilidade entendemos que modelo ideal seria 50x50 ou 60x40, posicionada à direita da tela, para que assim o conteúdo nos materiais audiovisuais se torne mais acessível.

JANELA DE LIBRAS

A Janela de Libras consiste na tradução simultânea do conteúdo disponível nos meios audiovisuais por profissionais da área - Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS). De acordo com a portaria nº 310 “janela de Libras é o espaço delimitado no vídeo onde as informações são interpretadas na Língua Brasileira de Sinais” . (BRASIL, 2006, p.3).

Todavia é preciso considerar que as mesmas “deveriam ser de tamanho grande e no mesmo nível que a informação visual apresentada no vídeo”. Isso é necessário para que não ocorra danos no processo de informação “ao mudar o campo visual da imagem do vídeo para a janela de Libras” (CAPELLI et al, 2019, p. 18).

Sendo assim, para uma melhor acessibilidade entendemos que o tamanho ideal seja:

- 50x50 ou 60x40, posicionada à direita da tela, para que assim o conteúdo, nos materiais audiovisuais, se torne mais acessível.

É relevante esclarecer que as janelas menores podem impossibilitar a visualização da expressão facial dos TILS (CAPELLI et al, 2019, p.18).

Todavia, Libras não supri materiais escritos, e nem o oposto (PLETSCH et al, 2021).

JANELA DE LIBRAS



Início da audiodescrição: Imagem 2: Exemplo de Janela de Libras 50x50. Da esquerda para direita: Acessibilidade e Recursos Tecnológicos e foto da intérprete de Libras. Fim da audiodescrição.



Início da audiodescrição: Imagem 3: Exemplo de Janela de Libras 60x40. Da esquerda para direita: foto da capa do livro do LID e foto da intérprete de Libras. Fim da audiodescrição.

Em tempo o recurso de legendagem também se faz presente quando tratamos de acessibilidade digital, visto que possibilitam o acesso a informação para seus usuários. De acordo com Nascimento (2017, p. 564) legendas podem ser consideradas “interlinguística ou intralinguística: a primeira é aquela que traduz as falas de um produto audiovisual para outro idioma através do código escrito; enquanto a segunda transfere do oral para o escrito dentro de um mesmo corpo linguístico”; além do conceito de “intersemiótica” trabalhado por Franco, Santos e Chaves (2020, p.14) como os elementos acústicos para o verbal escrito (tradução dos efeitos sonoros).

Vilella e Stamato (2015, p. 23), enfatizam que “tal recurso é utilizado em materiais e/ou produtos audiovisuais em situações rotineiras e ao vivo”. Os autores em seu estudo apresentam dois tipos de legendas: “legenda oculta e/ou fechada e legenda para surdos e ensurdecidos (também conhecida como legenda descritiva ou legenda aberta)” (VILELLA; STAMATO 2015, p. 25; FARIA; SILVA, 2016, p. 67).

Segundo a portaria nº 310 artigo 3, legenda oculta

Corresponde a transcrição, em língua portuguesa, dos diálogos, efeitos sonoros, sons do ambiente e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência auditiva (BRASIL, 2006, p. 3).

Faria e Silva (2016, p. 67) evidenciam que a legenda fechada, conhecida como (*closed caption*), “geralmente é utilizada em programas televisivos exibidos ao vivo e são digitadas simultaneamente à fala”.

Já a legenda descritiva, de acordo com Vilella e Stamato (2015, p.25) tem “por sua vez, o objetivo de facilitar a compreensão do conteúdo sonoro, assim Faria e Silva (2016, p. 67) enfatizam que a mesma “é editada junto ao vídeo, aparece sobreposta à imagem e não permite ser ocultada”. Contudo, Franco, Santos e Chaves (2020, p. 14) reforçam que a mesma permite em sua construção “estratégias e modificações”, diferentemente da proposta de legenda fechada, que de acordo com autor, “o modelo não permite correções ortográficas no texto”

Sendo assim, “há preocupação em evitar as redundâncias cometidas na fala para que as legendas” sejam breves, desde que não ocorra falhas ou perdas no conteúdo proposto (VILELLA E STAMATO, 2015, p. 25), visto que, os “erros ortográficos, atrasos na digitação, omissão de informações, entre outros, são descritos por Faria e Silva (2016, p. 68) como as maiores dificuldades encontradas pelos usuários deste recurso.

Em relação aos efeitos sonoros e/ou músicas nas legendas, são “adicionadas para preencher aspectos importantes de outros tipos de referências”. A autora ainda propõe que

sejam “consideradas as funções de ruídos e músicas de forma que haja equiparação no recebimento” das informações por parte de pessoas que necessitam do recurso ou não (NASCIMENTO, 2017, p. 564 - 566).

Outrora, apesar do exposto acima, a autora afirma que ainda são incipientes as discussões a respeito das “especificidades” de como realizar legendas destinadas aos efeitos sonoros e/ou músicas (NASCIMENTO, 2017, p. 566). Ou seja, ainda de acordo com a autora, no Brasil “utiliza-se a palavra “música” sozinha ou seguida de um acompanhamento que exemplifique seu enredo (“música alegre”)", ou o uso de “notas musicais” para assinalar a presença de música (NASCIMENTO, 2017, p. 567).

É importante destacar a importância da música para o conteúdo que planeja divulgar, para que assim a mesma seja adicionada nas legendas de forma coerente, deste modo é “preciso saber o que privilegiar e como transpor o som para a escrita” (NASCIMENTO, 2017, p. 583).

Vale ressaltar que o recurso de legendas pode ser acrescentado por meios de “softwares específicos para edição das mesmas” (NASCIMENTO et al, 2020, p. 228).

LEGENDAS

O recurso de legendas também se faz presente quando tratamos de acessibilidade digital, visto que possibilitam o acesso a informação para seus usuários. De acordo com Nascimento (2017, p. 564) legendas podem ser consideradas “interlinguística ou intralinguística: a primeira é aquela que traduz as falas de um produto audiovisual para outro idioma através do código escrito; enquanto a segunda transfere do oral para o escrito dentro de um mesmo corpo linguístico”; além do conceito de “intersemiótica” elencado por Franco et al (2020, p. 14) como os elementos acústicos para o verbal escrito (tradução dos efeitos sonoros).

Vilella e Stamato (2015, p. 23), enfatizam que “tal recurso é utilizado em materiais e/ou produtos audiovisuais em situações rotineiras e ao vivo”. Desta forma, o recurso pode ser acrescentado por meios de “softwares específicos para edição das mesmas” (NASCIMENTO et al 2020, p. 228).

As Legendas podem ser divididas em:

- Legenda Oculta: Formato de legenda para Televisão, conhecida como *Closed Caption*;
- Legenda Descritiva: Compõe, em texto, diálogos e outros elementos com o objetivo de facilitar a compreensão do conteúdo sonoro.

Contudo, é importante evitar repetições nas informações fornecidas, para que não ocorra perda no conteúdo proposto (VILELLA; STAMATO, 2015, p. 25).

LEGENDAS

Em relação aos efeitos sonoros e/ou músicas nas legendas, Nascimento (2017) explica que são “adicionadas para preencher aspectos importantes de outros tipos de referências”. De acordo com a autora, no Brasil “utiliza-se a palavra “música” sozinha ou seguida de um acompanhamento que exemplifique seu enredo (“música alegre”)”, ou o uso de “notas musicais” para assinalar a presença de música (NASCIMENTO, 2017, p. 564 e 567).

É preciso destacar a importância da música para o conteúdo que planeja divulgar, para que assim a mesma seja adicionada de forma coerente.



Início da audiodescrição: Imagem 4: Exemplo de Legendas.

Da esquerda para direita: Acessibilidade e Recursos Tecnológicos e foto da intérprete de Libras. Abaixo texto informativo sobre o respectivo tema “Acessibilidade e recursos tecnológicos estão relacionados aos dispositivos que auxiliam na qualidade de vida e autonomia da Pessoa com Deficiência”. Fim da audiodescrição.

12 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRESTI, A.; FINLAY, B. **Métodos Estatísticos para as ciências sociais**, Porto Alegre, Editora Penso, 4ª edição, 2012.

ARAUJO, S. L. Q. P. **A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR**. Orientadora: Profa. Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra. 2023. 201 f. (Mestrado em Educação, Gestão e Difusão em Biociência) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

ARAUJO, S. L. Q. P.; DUTRA, F. B. S. Educação remota em tempos da covid-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e exame nacional do ensino médio. **Revista Thema**, v. 20, p. 17-36, 2021.

ARAUJO, S. L. Q. P.; RAMOS, M. M. O.; DI BLASI, F.; DUTRA, F. B. S. A LEI 13.409/2016 NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ARTIGOS DO VIII CBEE: In: **Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial**, novembro de 2021, Ufscar, São Paulo.

ARAUJO, S. L. Q. P.; DI BLASI, F.; DUTRA, F. B. S. A responsabilidade social da universidade observada a partir da trajetória educacional de pessoas com deficiência. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, no 58, 2021, 115-135. <https://doi.org/10.24840/esc.vi58.113>.

ANTUNES, K.C.V., AMORIM, C. C. Os desafios da docência no Ensino Superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas Universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15, n.esp. 2, p.1465-1481, agosto, 2020. DOI: <http://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13800>.

ALZATE, J. I. C. A avaliação da aprendizagem no contexto da justiça educativa para população com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.89-102, Jan-Mar, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000100008>.

BORGES, A.; A.; P. SCHMIDT, C. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde**. Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988**. DF. Disponível em: 28 de setembro de 2020 de: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON198_15.09.2015/art208.asp. Acesso em: 20 março. 2020.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#decreto7611>. Acesso em 29 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto 9.034**, de 20 de abril de 2017. Altera o decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034. Acesso em 8 de setembro de 2020.

BRASIL. **Decreto 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: </Users/inezc/Downloads/decreto%205296-2004.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de dezembro de 2016 que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 28 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiências (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 28 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 02 de março de 2021.

BRASIL, **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [L10436 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2002/Lei/L10436.htm). Acesso em 29 de dezembro de 2022.

BRASIL, **Portaria nº 310**, de 27 de junho de 2006. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Disponível em: [Portaria no 310 -27JUN2006- - Acessibilidade.pdf](#). Acesso em 29 de dezembro de 2022.

BRASIL, **Portaria 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [Portaria nº 343-20-mec \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2020/Portaria/P343-20-mec.htm). Acesso em 03 de dezembro de 2022.

BRASIL. **Programa Incluir**. Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu (2013).

CABRAL, I. S. A. Políticas de ações afirmativas, Pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v.26, n.57, 23 de abril de 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.263364>.

CABRAL, L. S. A.; MACHADO, J. M.; LIMA, A. H.; SILVA, I. A.; SOBRINHO, D. B. Identidades, deficiências, educação e acessibilidade em tempos de pandemia. In: Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Encontrografia, 2021, Campos dos Coytacazes (RJ).

CANVA, **O poder do design ao alcance de todos**, online 2013. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S.N. Inclusão e prática docente no Ensino Superior. **Revista Brasileira Educação Especial**, Santa Maria, n.27, p. 93-99, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x4350>.

CAPELLI, J. C. S.; DI BLASI, F.; DUTRA, F. B. Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v.26, n.1, p.85-108, Jan-Mar., 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100006>.

CAPELLI, J. C. S.; CICCICO, N. N. T.; BARRAL, J.; RUMJANEK, V. M. **Educação de Surdos no Ensino Superior**. Projeto Surdos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.

CAPELLI, J.; C.; S. CICCICO, N.; N.; T. RUMJANEK, V. M. **Guia prático do professor: Acessibilidade na Educação do Surdo no Ensino Remoto**. Macaé - RJ – abr., 2021.

CIANTELLI, A. P.C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.22, n.3, p.413-428, jul-set, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000300008>.

CICCICO, N.; CAPELLI, J.; C.; BARRAL, J.; PASSINATO, C.; RUMJANEK, V. M. O ensino superior na perspectiva do surdo e da pessoa com deficiência auditiva. In: **Contribuições para uma UFRJ mais acessível e mais inclusiva [livro eletrônico]: atenção às atitudes e à comunicação**.(Orgs.) Verônica de Andrade Mattoso, Vivian Mary Rumjanek, Leonardo Rocchetto Coelho, Rose Lane L. Gadelha de Azedias 1. ed. -- Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores, 2021. PDF.

CEDERJ. **Cartilha de acolhimento ao estudante NEE**. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Fundação Cecierj, Consórcio Cederj, 2020.

COELHO, M.; MENEZES, I. A RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA VISTA PELOS/AS ESTUDANTES. Entre concepções e práticas. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 58, 2021, 71-94. <https://doi.org/10.24840/esc.vi58.132>.

COSTA, M. A. F.da, COSTA, M. B. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. 6º ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2015.

DA SILVA JÚNIOR, S. D.; DA COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **XVII SEMEAD - Seminários em Administração, 2014**. Disponível em:

<http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhospdf/1012.pdf> Acesso em: 01 de maio de 2022.

DI BLASI, F.; RUMJANEK, V. M. B. D. Ações afirmativas, educação inclusiva e novas demandas para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. IN: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial 2018**. Universidade Federal de São Carlos.

DI BLASI, F. **A política afirmativa de ações inclusivas para pessoas com deficiência e as novas demandas para o ensino superior na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Orientadora: Prof. Dra. Vivian Rumjanek. Co-orientadora: Profa. Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra. 2022. 307 f. Tese (Doutorado em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

DIRAC. **DIRETORIA DE ACESSIBILIDADE**. Disponível em: O que é a Diretoria de Acessibilidade – DIRAC? – Acessibilidade UFRJ. Acesso em 30 de março de 2021.

DUARTE, E. R.; RAFAEL, C. B. S.; FILGUEIRAS, J.F.; NEVES, C.M.; FERREIRA, M.E.C. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.19, n.2, p.289-300, abr-Jun, 2013.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. **Acessibilidade para todos: diagnóstico de acessibilidade na UFRJ**. Núcleo Pró-Acesso; Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade; Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Ministério da Educação e Cultura. - Rio de Janeiro: Gráfica UFRJ, 2009. 406 f.

DRUCKER, P. O melhor de Peter Drucker: obra completa. **Nobel**, São Paulo: 2002.

FARIA, N. G.; SILVA, D. C. Legendas e Janelas: Questão de acessibilidade. **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, p. 65-77, janeiro/junho 2016.

FAVERO, R. V. M.; FALLER, B.; ROSA, J. Redes sociais e Educação: um possível encontro. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL**, 5, 2018. Cultura Digital na Educação. Universidade de Passo Fundo, RS, 2018.

FERNANDES, I. M. B.; PIRES, D. M.; IGLESIAS, J. D. Perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6º ano de escolaridade. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 875-890, 2018.

FILHO, T. L.; ROCHA, G.; NUNES, L.; HOLANDA, R.; BENÍCIO, L. F.; CHAVES, I.; PEREIRA, H.; MIRANDA, L. 145- Responsabilidade Social da Universidade (RSU) no Brasil. Uma revisão sistemática. **Revista Educação Sociedade & Cultura**, nº 58, 2021, p. 11-31. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi58.149>.

FRASER, N. **Da Redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça em uma era pós-socialista**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 14/15, p. 231-339, 2006.

FRANCO, R. P.; SANTOS, I. P. R.; CHAVES, E. G. Um estudo sobre legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) em vídeoaulas em Plataforma de Ensino a Distância. **Caletrosópio**, Vol. 8, nº Especial II, 2020, Linguística Aplicada, Universidade Federal de Ouro Preto – MG. ISSN 2318-4574.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1985, p.93 (O mundo, hoje. v.24).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Rosana Glat (Orgs.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. 7 Letras, 2013, 2ed, Rio de Janeiro.

GRILO, A. Acessibilidade e inclusão e as tecnologias na educação: diálogos entre design inclusivo e um modelo de design colaborativo. In: Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Encontrografia, 2021, Campos dos Coytacazes (RJ).

GUERRA, C. G.; CARNEIRO, F. H. F.; SANTAROSA, L. M. C. Perspectivas de Usuários Surdos Sobre um Ambiente Digital Acessível: Análises sobre os Princípios de Acessibilidade à Web. **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, e1854, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1854>.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; FILHO, J. H. S. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior**, Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n.1, p.31-60, mar.2014.

GUIMARÃES, A.S.; SQUIRRA, S. C. M. Comunicação organizacional e o processo comunicacional: uma perspectiva dialógica. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.33, agosto de 2007.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2020.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.24, ed. espe., p.51-68, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/101590/S1413-65382418000400005>.

KUNSCH, M. M. K. Comunicação Organizacional: contextos, paradigmas e abrangência conceitual. **Matrizes**, vol. 8, nº. 2, jan-jun, 2014, p. 35-61, Universidade de São Paulo - São Paulo, Brasil.

KUNSCH, M. M. K. A comunicação estratégica nas organizações contemporâneas. **Revista MEDIA&JORNALISMO**, nº33, v.18 nº 2 - 2018. In: Estrela Serrano & Ana

Margarida Barreto (Orgs). Comunicação estratégica, institucional e organizacional, Imprensa da Universidade de Coimbra - Lisboa, Portugal. DOI: [https://DOI.ORG/10.14195/2183-5462_33_1](https://doi.org/10.14195/2183-5462_33_1).

LIAO, T.; THEES, A.; ALMEIDA, S. R. M; GALVÃO, I. L. S. Ensino Remoto: um Panorama do Uso das Tecnologias Digitais na Perspectiva de Graduandos da Rede Privada. **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, e1701, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1701>.

LIMA, S. C., DUTRA, F. B. S.; SILVA, A. E. L. O. “Já postou seu vídeo hoje?” In: Naiola Miranda, N. P. de, Freitas, P. G. de. (Org.). **Educação em foco: tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino** 1ª. Ed., 2022. 263-270 p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Coleção TRANS. Tradução de Carlos Irineu da Costa, Editora 34, 1999.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Editora Cultrix, São Paulo Tradução de Décio Pignatari: Edição: 10-11-12-13-14-15-16-17, Ano: 00-01-02-03-04-05.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. V.33, n. esp. 3, p. 71-86, dez 2017. DOI: <http://10.1590/0104-4060.52924>.

MENDES, G.E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educacióm, v.22, n.57, mayo-agosto, 2010, p.93-109.

MENDES, M. E. Formação inicial de professores em Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas na Educação Especial**, ed. esp. v.4, n.1, p.11-18, 2017.

MELO, F.R.L.V.; ARAÚJO, E.R. Núcleos de acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, SP, nº esp., 2018, p.57-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/046>.

MENDONÇA, P.B.O. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Revista Interfaces Científicas - Educação**. Aracaju, v.5, n.3, p.87-96, jun. 2017. DOI: <http://10.17564/2316-3828.2017v5n3p87-96>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORI, R. C. Comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo: O lema da extensão universitária. **Revista Cult. Ext. USP**, São Paulo, v.17, p.83-95, mai, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.11606/>.

MORAES, J.V.; SILVA, J.C. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica, a aprendizagem significativa e o conhecimento poderoso. In: **Anais do**

encontro internacional de educação e tecnologia. Encontro de pesquisadores em educação a distância. Universidade Federal de São Carlos, SP, 24-28 ago. 2020, p.1-8.

MONTEIRO, C. C.; PANTOJA, L. D. M.; PAIXÃO, G. C. Uso de recursos digitais em uma graduação a distância em meio a pandemia: Expectativa X Realidade. In: Anais do **VI Congresso sobre tecnologia na educação (Ctrl+E 2021)**. Educação com tecnologia: pessoas, didática e currículo integrados, Pau dos Ferros RN - Brasil, Online, 24 a 27 de agosto de 2021.

MOTTA, L. M. V. M. **A Audiodescrição na escola: Abrindo caminhos para leitura de mundo.** 1 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

_____ Audiodescrição na escola: orientações para professores em tempo de pandemia. In: Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas.** Encontrografia, 2021, Campos dos Coytacazes (RJ).

NASCIMENTO, G. O. F.; SANTOS, F. D.; SALTON, B. P.; SONZA, A. P. Acessibilidade em vídeos: ampliando o alcance da pesquisa para as comunidades escolares. In: SONZA, A.P.; SALTON, B. P.; Bertagnolli, S. C.; NERVIS, L.; CORADINI, L.. (orgs.). **Conexões assistivas: tecnologia assistiva e materiais didáticos acessíveis.** ed. Graffoluz, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves-RS, 2020. p. 223-233.

NASCIMENTO, A. K. P. Traduzindo sons em palavras nas legendas para surdos e ensurdecidos: uma abordagem com linguística de corpus. **Linguística Aplicada**, Campinas, nº 56.2: 561-587, maio/agosto 2007.

NAPOLITANO, C. J.; GONZÁLES, L. S.; PEREIRA, V. S. Direito à informação para o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior. In. Lucinéa Marcelino Villela, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira, Martins e Lúcia Pereira Leite (Orgs.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior [recurso eletrônico]**. Bauru: FC/Unesp, 2015. 107 p.

NEIVA, F. Comunicação das Organizações: um olhar sobre a importância da comunicação interna. **Revista MEDIA&JORNALISMO**, nº33, v.18 nº 2 -2018. In: Estrela Serrano & Ana Margarida Barreto (Orgs). Imprensa da Universidade de Coimbra - Lisboa, Portugal. DOI: [https:// DOI.ORG/10.14195/2183-5462_33_1](https://DOI.ORG/10.14195/2183-5462_33_1).

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes Avanços em Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.21-32, 2018.

PERDIGÃO, L.; T. LIMA, N.; R.; W. **Vendo com outros olhos. A audiodescrição na educação a distância.** Niterói, 2017. Ebook.

PERDIGÃO, L. T.; MONTEIRO, F. V.; FERNANDES, E. M. Divulgação científica acessível: um estudo de caso no Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NEE. In: **Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial**, novembro de 2021, Ufscar, São Paulo.

PEREGRINO, J. F. **Estudos técnicos sobre práticas de acessibilidade para televisão e cinema para pessoas com deficiência visual e auditiva: recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência**. Orientador: Professor Emérito Hatisaburo Masuda. 2020. 195f. Tese (Mestrado em Educação, Gestão e Difusão em Biociência) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PRATES, R. T. C.; SILVA, S. C. R.; ANTUNES, D. R. Uso de Recursos Tecnológicos para a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Processo de Ensino e Aprendizagem: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Anais do VI Congresso sobre tecnologias na Educação - Ctrl+E**, 2021, Pau dos Ferros - RN/ Brasil, 24-27 ago, 2021.

PLETSCH, M. D.; MELO, F.R.L.V. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana em Educação**, Araraquara, v.12, n.3, p.1610-1627, jul/set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v.12.n.3.2017.10354>.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V.; CAVALCANTE, L. C. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: experiências e desafios contemporâneos. In: Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Encontrografia, 2021, Campos dos Coytacazes (RJ).

PRAIS, J. L. DE S.; VITALIANO, C. R.; FREITAS, F. P. M.; SILVA, W. N. formação inicial e permanente de professores em educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 73-88, 2017 - Edição Especial.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, [s. l.], v. 9, n. 5. 2001.

QUEIROZ, V. B.; MEDINA, T.; CORREIA, J. A. Extensão universitária e desenvolvimento local: implicações dialógicas. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº56, p. 199. 2020. ed. CIE/edições e afrontamento. In: Luiza Cortesão & Eunice Macedo (Orgs.) *Paulo Freire: da filosofia política à contextualização do tempo atual*, Universidade do Porto.

RAMOS, M. M. O.; DUTRA, F. B. S; DI BLASI, F. Atividades extensionistas oferecidas pela UFRJ durante a pandemia de Covid-19. *Revista Tecnologia e Cultura*. CEFET-RJ, nº 38, ano 24, p. 39-48, jul./dez. 2021.

RAMOS, M. M. O.; ARAUJO, S. L. Q. P.; DUTRA, F. B. S. Ambientes virtuais acessíveis e a comunicação universitária. In: **XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**. Rio de Janeiro, de 04 a 07 de julho de 2022.

RAMOS, M. M. O.; MARCHIORI, G. S. Pessoa com deficiência e as tecnologias digitais de informação e comunicação. In: Flávia Barbosa S. Dutra, Felipe Di Blasi (Orgs.). **Narrativas sobre a pessoa com deficiência durante a pandemia da Covid-19 – Acesso, Educação e Sociedade**. 1ed. Curitiba: Appris, 2022, 256p.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista do Centro de Educação**, ed. 2004, n.23.

ROMAGNOLLI, G. S. E. **Inclusão de alunos com baixa visão na rede pública de ensino. Orientação para professores**. Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross. 2008. (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2008.

SANTOS, A. C. A. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. Dissertação de Mestrado – Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. 1º ed, São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019, 200 p.

SEBASTIÃO, S, P.; VIEGAS, L. Plataformas digitais enquanto fontes de informação: o caso comunidade, cultura e arte, **Revista MEDIA&JORNALISMO**, nº 38, v.21 – 2021. In: Antônio Granado & Dora Santos Silva (Orgs.): **Hibridismo nos media: novos gêneros e formatos jornalísticos**. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-5462_38

SIQUEIRA, I.M.; SANTANA, C.S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.1, p.16, n.1, p.127-136, 2010.

SONZA, A.P.; NASCIMENTO, G.F.; EGAMI, B. K. N. Acessibilidade Digital. In: Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Encontrografia, 2021, Campos dos Coytacazes (RJ).

SOUSA, G. S. P.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. Acessibilidade nos Portais Eletrônicos das Universidades Estaduais e Federais do Brasil. In. Lucinéa Marcelino Villela, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira, Martins e Lúcia Pereira Leite (Orgs.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior [recurso eletrônico]**. Bauru : FC/Unesp, 2015.107 p.

STOECKL, K.; STOECKL, B.P. Qualidade de atendimento no serviço público. Uma análise da divulgação e implantação da carta de serviços ao cidadão nas Universidades Federais. **Revista Práticas em Gestão Públicas Universitárias**, ano 1, v.1, nº1, novembro 2016-maio 2017.

TOMBINI, C. S.; ZAMPERETTI, M. P. As Redes Sociais nos Espaços de Ensino e Aprendizagem em Tempos de Pandemia. **Anais do VI Congresso sobre tecnologias na Educação - Ctrl+E 2021**, Pau dos Ferros - RN/ Brasil, 24-27 ago, 2021.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, **Cursos de Graduação**. Disponível em: Cursos de Graduação – Universidade Federal do Rio de Janeiro (ufrj.br). Acesso em novembro de 2018 a janeiro de 2021.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. **História da Universidade:** Disponível em: História – Universidade Federal do Rio de Janeiro (ufrj.br). Acesso em 30 de agosto de 2022.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro: **Unidades, Centros Acadêmicos:** Disponível em: <https://planodiretor.ufrj.br/o-plano-diretor/campi-unidades/> e <https://ufrj.br/a-ufrj/contatos/centros-e-unidades/>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro: **Pró – Reitoria de Graduação (PR1): Disponível em:** <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/>. Acesso em novembro de 2018 a janeiro de 2021.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro: **Pró – Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PR2): Disponível em:** <https://pr2.ufrj.br/>. Acesso em novembro de 2018 a janeiro de 2021.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro: **Pró – Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças (PR3): Disponível em:** <https://planejamento.ufrj.br/>. Acesso em novembro de 2018 a janeiro de 2021.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro: **Pró – Reitoria de Concursos (PR4): Disponível em:** <https://concursos.pr4.ufrj.br/> (PR4). Acesso em novembro de 2018 a janeiro de 2021.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro: **Pró – Reitoria de Extensão: Disponível em:** <https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/>. Acesso em novembro de 2018 a janeiro de 2021.

UFRGS. **Acessibilidade em Ambientes Virtuais.** Programa Incluir. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Rio Grande do Sul, 2020.

UNESCO (Espanha). **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em janeiro de 2023.

WCAG (W3C), **Web content accessibility guidelines**, 2018. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

VILLELA, L. M.; STAMATO, A. B. T. Audiodescrição e Legendagem para surdos e ensurdecidos no contexto do Ensino Superior: aplicação de recursos de acessibilidade na produção de vídeos institucionais e conceituais. In: VILLELA, L. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. (orgs.) **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior [recurso eletrônico]**. Bauru: FC/Unesp, 2015. p. 107.

VEEN, W; VRAKKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Armmed. 2009.

13 – ANEXO A: TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Você concordou em participar de uma pesquisa sobre a Comunicação e divulgação dos serviços de atendimento à pessoa com deficiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os pesquisadores Flávia Barbosa da Silva Dutra e Midiã Moreira Oliveira Ramos propõem analisar como ocorre a divulgação de serviços oferecidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, segundo a visão dos estudantes.

Garantimos sua privacidade ao responder o questionário, bem como o sigilo de suas respostas. Sua identidade será preservada!

Em qualquer fase do estudo você terá pleno acesso aos pesquisadores responsáveis pelo projeto no Instituto de Bioquímica Médica, situado à Avenida Carlos Chagas Filho, 373 – Prédio do Centro de Ciências da Saúde, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, RJ, ou pelo telefone (21) 97500-4763 (Midiã Moreira).

Havendo necessidade, será possível, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da UFRJ, Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco, 255, 7º. Andar, Ala E, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, RJ, ou pelo telefone (21) 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou através do e-mail: cep@hucff.ufrj.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição (UFRJ) e tem como uma das principais funções proteger os participantes da pesquisa de qualquer problema.

A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária.

Dentro deste raciocínio, todos os participantes estão integralmente livres para, a qualquer momento, negar o consentimento ou desistir de participar e retirar o consentimento, sem que isto provoque qualquer tipo de penalização.

Lembramos, assim, que sua recusa não trará nenhum prejuízo à relação com o pesquisador ou com a instituição e sua participação não é obrigatória.

Mediante a aceitação, espera-se que você responda ao questionário. Os dados colhidos na presente investigação serão utilizados para elaborar artigos científicos. Porém, todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o absoluto sigilo de sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação enquanto participante e ninguém, com exceção dos próprios pesquisadores, poderá ter acesso aos resultados de sua participação individualmente.

Por outro lado, você poderá ter acesso aos seus próprios resultados a qualquer momento.

Você não terá, em momento algum, despesas financeiras pessoais.

Também, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

Em caso de dúvidas ou questionamentos, você pode se manifestar a qualquer momento do estudo para explicações adicionais.

Cordialmente,

Midiã Moreira

E-mail: pesquisainclusao@bioqmed.ufrj.br

ANEXO B: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.

UFRJ - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO
FRAGA FILHO DA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Inclusão, cotas universitárias para pessoas com deficiências e as novas demandas para a educação superior na Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pesquisador: Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92341318.6.0000.5257

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.897.260

Apresentação do Projeto:

Protocolo 204-18 do grupo III. Respostas recebidas em 14.8.2018.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 16 de Setembro de 2018

Assinado por:
Carlos Alberto Guimarães
(Coordenador)

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255, 7º andar, Ala E
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 **Fax:** (21)3938-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br

13- APÊNDICE A: SOLICITAÇÃO DE ENVIO DE QUESTIONÁRIO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Pró-Reitoria de Graduação PR-1

SOLICITAÇÃO DE ENVIO DE QUESTIONÁRIO

Dando continuidade à pesquisa intitulada INCLUSÃO, COTAS UNIVERSITÁRIAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFRJ, aprovada pelo comitê de ética em pesquisa CEP/HUCFF/UFRJ sob o registro CAAE: 92341318.6.0000.5257, sob a orientação da professora VIVIAN MARY BARRAL DODD RUMJANEK, vinculada ao Centro de Ciências da Saúde - CCS, Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis – IBqM, e composta pela equipe dos pesquisadores Felipe Di Blasi, Midiã Moreira Oliveira Ramos e Flávia Barbosa da Silva Dutra, solicitamos a contribuição da PR1 para enviar um questionário, por e-mail, para todos os estudantes de graduação da Universidade.

Esta pesquisa propõe um estudo longitudinal no campo sócio educacional com o objetivo de analisar como ocorre a divulgação de serviços oferecidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, segundo a visão dos estudantes, com base em suas experiências diárias na instituição e no curso que frequentam atualmente.

O acesso às respostas do questionário será realizado pela pesquisadora Midiã Moreira Oliveira Ramos, mestranda sob DRE 120103837 e não haverá outro tipo de contato ou informação necessária para realização da pesquisa. Os estudantes serão livres para participar ou não da pesquisa, respondendo às perguntas do questionário.

Dessa forma, asseguramos:

- 1) O cumprimento das determinações éticas das Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016;
- 2) A garantia de atender a quaisquer esclarecimentos solicitados antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para a instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade da instituição retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Cordialmente,


Midiã Moreira Oliveira Ramos


Flávia B. S. Dutra

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO APLICADO AOS ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.

1- Indique seu Curso e Período.

2- Possui alguma deficiência ou necessidade educacional específica?

Sim Não

3- Em caso positivo, indique:

Deficiência Auditiva / Surdez.

Deficiência Física.

Deficiência Visual.

Deficiência Intelectual.

Transtorno do Espectro Autista.

Altas Habilidades / Superdotação.

Surdocegueira.

Múltiplas Deficiências.

Outros.

4- Você conhece algum serviço de atendimento prestado à Pessoa com Deficiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro?

Sim Não

5- Caso sua resposta seja afirmativa, cite-a:

6- Como você acessa as informações acadêmicas, cursos e serviços publicados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro?

E-mail Institucional.

Página Oficial da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Centro Acadêmico do seu curso.

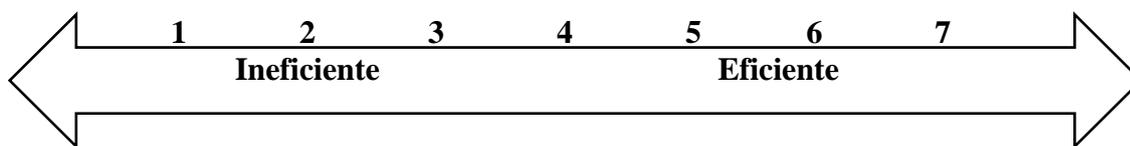
Divulgações por Redes Sociais (Facebook/Instagram/Twitter).

Comunicador Instantâneos (WhatsApp/Telegram).

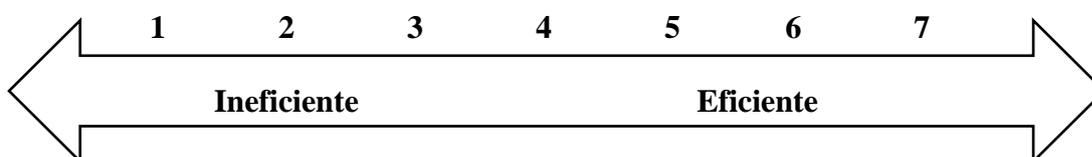
Compartilhamento de informações por outra pessoa.

Outros.

7- Indique na escala abaixo seu nível de satisfação perante a divulgação dos serviços oferecidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro?



8-Indique na escala abaixo sua satisfação sobre a acessibilidade institucional em relação à sua deficiência ou necessidade educacional específica:



9- Indique quais medidas podem ser adotadas para auxiliar sua trajetória acadêmica:

- () Produção de material didático acessível;
- () Sites da Universidade com acessibilidade;
- () Produção Científica sobre questões relacionadas a pessoa com deficiência, inclusão e acessibilidade;
- () Intérprete de LIBRAS;
- () Curso de formação para docentes, discentes e funcionários(servidores, técnico-administrativo), sobre inclusão e acessibilidade;
- () Acessibilidade arquitetônicas e digital;
- () Elaboração de material com orientações sobre acessibilidade.
- () Elaboração de material digital;
- () Centro de apoio aos estudantes;
- () Biblioteca Virtual para material de apoio (com artigos, livros e textos sobre temas direcionados aos cursos da Universidade);
- () Não preciso de nenhuma medida.

TECNOLOGIA E SOCIEDADE

ATIVIDADES EXTENSIONISTAS OFERECIDAS PELA UFRJ DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Midiã Moreira Oliveira Ramos

Felipe Di Blasi

Flávia Barbosa da Silva Dutra

RESUMO: A extensão universitária trabalha de forma a integrar a universidade e a sociedade. Assim, este trabalho analisa a continuidade das atividades e ações da extensão, propostas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), durante o período de distanciamento social causado pela covid-19. Para a presente pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa sobre a análise documental realizada na página da web oficial da PR5 – Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ e em suas respectivas redes sociais de Extensão UFRJ (Instagram, Facebook, Twitter e YouTube). O período de análise compreendeu de 18 de março de 2020 a 30 de dezembro de 2020. Observou-se que os projetos de extensão da Universidade têm se reinventado de forma remota. Todavia, cabe ressaltar que, no decorrer deste processo, e com a utilização das TICs, a comunicação entre instituição e estudante deve estar em evidência, para possibilitar troca e construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Projetos de Extensão. Pandemia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Covid-19.

ABSTRACT: The university extension aims to integrate society and academy. This paper analyzes the continuity of extension's activities offered by UFRJ during the social distancing measures caused by COVID-19 pandemic. The present research made a qualitative approach to the documentary analysis carried out on the official website of PR5 – Pro-Rector of Extension – UFRJ, and their respective social media of UFRJ Extension (Instagram, Facebook, Twitter, and YouTube). The analysis period extended from March 18, 2020, to December 30, 2020. We observed that the extension projects of the university had been reinvented remotely. However, it is worth mentioning that in the course of this process, and with the use of IT, the communication between institution and students must be in evidence to enable the exchange and construction of knowledge.

Keywords: Extension Projects. Pandemic. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Covid-19.

INTRODUÇÃO

No acesso e na elaboração de novos saberes, a universidade se destaca nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão, que contemplam suas estruturas para aprendizagem acadêmica.

O artigo 207 da Constituição Federal de 1988 diz que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 123).

Os cursos existentes nas universidades podem oferecer, além das aulas variadas, atividades para a comunidade interna e externa, como monitorias, atividades práticas em laboratórios, projetos de pesquisa e extensão voltados ao atendimento social de caráter educativo, abertos à comunidade de forma acessível e inclusiva a todos.

Manchur, Suriani e Cunha (2013, p. 336) relatam que “as práticas extensionistas universitárias buscam uma proximidade com a comunidade e para isso acontecer são necessárias políticas internas e externas, pois as extensões universitárias não devem substituir a função e responsabilidade do poder público com a sociedade”.

O artigo 43, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (BRASIL, 1996, p. 21). Ainda no mesmo artigo, o inciso VII, aponta que as universidades devem “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p. 21).

Desde então, as propostas levantadas possuem um caráter social educativo, com o objetivo de oferecer um retorno à comunidade interna e externa e proporcionar novos conhecimentos. Mori (2017, p. 85), relaciona tais atividades da tríade dos pilares base da universidade a “reproduzir o conhecimento para preservar a cultura” (ensino), “produzir o conhecimento para ampliar a cultura” (pesquisa) e “comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo” (extensão). Nessa perspectiva, abordaremos o termo “extensão”, visto que o referido autor compreende que “comunicar o conhecimento é necessário para reproduzi-lo na medida que a atividade pode facilitar o contato com a comunidade” e

“produzi-lo porque, existindo um vínculo dialético entre cultura erudita e cultura popular, o estabelecimento bidirecional entre os saberes acadêmicos e públicos mais amplos é frutífero para ambos” (MORI, 2017, p. 93).

Nesse sentido, a extensão deve contemplar o ensino e a pesquisa em seus parâmetros, compreender o universo acadêmico com olhares direcionados ao processo inclusivo e garantir a acessibilidade à comunidade durante a divulgação e a realização de suas atividades. Dessa forma, o “reproduzi-lo e produzi-lo” estará ao alcance de todos de forma eficaz.

Em suma, contemplar os termos legais de acordo com avanços e mudanças no ensino superior e compreender os objetivos da extensão universitária para o desenvolvimento local ultrapassam os muros das universidades.

Segundo Guimarães e Squirra (2007, p. 46), a comunicação organizacional das Instituições de Ensino Superior (IES) “é uma ferramenta fundamental” para o alcance de suas propostas. Essa comunicação deve ocorrer em via de mão dupla e garantir métodos acessíveis que atendam a todos os participantes, na transposição de barreiras como alterações significativas do processo de inclusão.

A extensão como instrumento utilizado pelas universidades na integração entre comunidade universitária e sociedade, tem como base fundamental difundir a produção de novos saberes com contribuições que visem melhorias para a sociedade, logicamente, interligadas aos pilares de ensino e pesquisa. Contudo, entender o conceito do estudante como protagonista, referência ativa do seu conhecimento, e promover experiências adequadas à sua realidade social, sugere que o processo de construção socioeducacional seja inclusivo por excelência, uma vez que se dá através da conexão de todos os participantes envolvidos.

Lopes e Ribeiro (2018, p. 3) salientam que:

é necessário que o estudante como elemento ativo participe, desde o início, com ideias, críticas, sugestões e proposições de novos caminhos, de outros recursos, para que assim, o protagonismo desejado seja desenvolvido ao longo do processo educativo e para que as mudanças no âmbito escolar comecem.

Dessa forma, a extensão deve compreender as necessidades sociais e alcançar a participação de todos. É fundamental uma reflexão sobre a realidade local para o desenvolvimento

de ações estratégicas. Um estudo de Almeida, Azevedo e Besnosik (2019) sobre “Sociedade, inovação e Tecnologia Social” mostra resultados significativos no uso da Tecnologia Social (TS) no estado da Bahia. Os autores argumentam que, no Brasil (primeira década do século XXI), houve um grande interesse pela TS. Em suas linhas:

instituições governamentais, universidades públicas e privadas, movimentos sociais, organizações não governamentais, do terceiro setor e empresariais protagonizaram esse movimento reconhecendo na TS uma alternativa capaz de contribuir para a inclusão social de milhões de brasileiros e promover a construção de uma sociedade mais sustentável (ALMEIDA; AZEVEDO; BESNOSIK, 2019, p. 9).

No decorrer do estudo, observa-se que, após debates com as Pró-Reitorias de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual Feira de Santana (UEFS) e no fórum de Tecnologia Social, houve a necessidade de criação do curso *lato sensu* para contribuir “com a formação de profissionais que atuassem na área da TS”, para “atuar no processo de inovação, fomento, desenvolvimento, disponibilização e apropriação de TS, contribuindo na construção de uma sociedade sustentável” (ALMEIDA; AZEVEDO; BESNOSIK, 2019, p. 12). Entretanto, mesmo com ações de relevância para o fortalecimento das iniciativas no Estado da Bahia, os autores relatam que:

existe ainda uma considerável carência de profissionais com preparação para atuar nessa área. Ou seja, há uma necessidade, tanto em nível estadual quanto nacional, de formar especialistas habilitados em gerir projetos de gestão de TS, em atuar na formulação, gestão e fomento de políticas públicas de TS e que saibam compreender e avaliar criticamente a relação entre ciência, tecnologia e sociedade (ALMEIDA; AZEVEDO; BESNOSIK, 2019, p. 10).

Segundo os autores, o curso estava baseado no entendimento sobre extensão a partir do conceito do FORPROEX (2012, p. 15): “a extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” Ou seja, nessa perspectiva se faz necessário que, no âmbito das Universidades, haja ações direcionadas no desenvolvimento de mais trabalhos e diálogos para a criação de atividades de cunho acessível que atendam às atribuições essenciais para a comunidade local, onde deve haver troca de conhecimentos entre a comunidade e universidade.

Diante do cenário atual, no qual a população enfrenta o período de distanciamento social, recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em decorrência da pandemia de covid-19 (OMS, 2020), desde dezembro de 2019 em nível mundial e, mais precisamente, a partir de março de 2020 para os brasileiros (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2020), ocorreram diversas mudanças na rotina das instituições, fato que motivou todo o sistema a se adequar de forma ágil em prol da continuidade de suas atividades.

A partir dessa perspectiva, o presente trabalho objetiva a análise dessa continuidade sobre as atividades e ações da extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), durante o período de distanciamento social causado pela covid-19. Em tempo, foi necessária a paralisação de atividades presenciais na instituição de ensino. Dessa forma, destacamos os processos de divulgação dos trabalhos propostos para a comunidade interna e externa da universidade.

DESENVOLVIMENTO

Os projetos de extensão perpassam os muros da universidade “no processo de interação social junto à comunidade” (SANTOS; PASSAGLIO, 2016, p. 24), ou seja, a construção e a divulgação de novos conhecimentos na extensão universitária, atribuídas à participação e compreensão dos fatos junto à realidade social, auxiliam os estudantes a entender o real significado do processo em que estão inseridos. A união entre universidade e comunidade, baseada no conhecimento acadêmico, bem como na desenvoltura de intervenções e diálogo com tecnologias sociais, pode estimular os estudantes em sua formação, visto que a materialização do processo permite a convivência e a aquisição de novas experiências, contribuições práticas e aprendizado sobre problemas sociais.

Com os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a utilização de redes sociais ampliou o espectro comunicacional. Fato observável pela comunicação despretenhiosa entre amigos e familiares, bem como nas redes de ensino e no cotidiano empresarial. Essa transição ficou evidenciada durante o período de distanciamento social.

Configurada a situação atual, as instituições de ensino precisaram se reinventar para atender ao acesso e à garantia do ensino, contemplados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, art.

205, enquanto “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”; (BRASIL, 1988, p.123).

Dessa forma, as instituições de ensino, públicas e privadas, adequaram rapidamente seus projetos e métodos pedagógicos para atender às necessidades de seus estudantes, tendo em vista a necessidade do distanciamento social para conter a disseminação da pandemia de covid-19. Segundo Lopes e Ribeiro (2018, p. 4) “a tecnologia mudou o mundo. Percebemos um movimento inicial de algumas escolas, alunos e professores estarem digitalmente conectados com as constantes mudanças tecnológicas”.

Nesse aspecto, os processos inovadores devem garantir a comunicação eficaz entre instituição, professores e estudantes, observada a configuração de novos ambientes educacionais. Entender a importância desse processo é ampliar a visão na correção de recursos e ajustes pedagógicos vinculados ao objetivo de ampliar a participação social dos estudantes.

Moraes e Silva (2020, p. 2) relatam que “as inúmeras TICs estão ao mesmo tempo criando protocolos formais de comunicação, alterando protocolos existentes e permitindo a comunicação e o relacionamento social a partir de qualquer lugar e a qualquer hora”. Dessa maneira, esse processo vem ao encontro de novas descobertas.

A utilização das TICs deve ocorrer de forma atenta ao desenvolvimento de plataformas acessíveis, enquanto veículos de informação e comunicação, para que sejam possíveis a identificação e a transposição de quaisquer barreiras impeditivas, até então invisíveis. Observar as demandas educacionais do contexto atual nos possibilita refletir sobre o mundo da informática/comunicação *versus* o mundo da educação, ou seja, para tal atribuição é necessário que as instituições de ensino estejam preparadas para novas formulações e construções de métodos, sem quaisquer isenções sobre os processos de inclusão. Para Médici, Tatro e Leão (2020, p. 140):

a tecnologia digital tem seu uso indicado como alternativa para suprir as lacunas deixadas diante da impossibilidade de realizar aulas presenciais, ou seja, a educação pode ser mediada pelos recursos de multimeios e o ensino remoto se constitui em uma possibilidade de ensinar e aprender.

Tubiana, Falcade e Cambraia (2020) realizaram um estudo documental no Projeto Políti-

co Pedagógico (PPP) e nas ações de uma escola pública de educação básica no noroeste do Rio Grande do Sul, tendo como objetivo averiguar “práticas relacionadas aos conceitos de pensamento computacional, mundo digital e cultura digital”. Diante dos resultados obtidos, os autores salientam que seja necessária a “introdução desses termos e de ações planejadas dentro do PPP que possam nortear o uso das tecnologias nos diferentes espaços pedagógicos”. Os autores compreendem que “planejar coletivamente e escrever no PPP sobre metodologias que envolvam o trabalho com o pensamento computacional, cultura digital e mundo digital é necessário para obter-se um comprometimento e envolvimento com a aliança entre educação e o ensino da computação” (TUBIANA; FALCADE; CAMBRAIA, 2020, p.9).

METODOLOGIA

Para a presente pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa. Segundo Mendonça (2017, p. 91), “a tradição da investigação qualitativa em educação teve suas origens no século XIX, a partir de investigação social acerca das condições degradadas da vida urbana na sociedade americana”, complementando que “as abordagens qualitativas permitem explicar acontecimentos sociais e o comportamento humano”.

Realizamos uma pesquisa documental na página da *web* oficial da PR5 – Pró-Reitoria de Extensão UFRJ e em suas respectivas redes sociais de Extensão UFRJ (Instagram, Facebook, Twitter e YouTube). Segundo Costa e Costa (2015, p. 36), pesquisa documental “é aquela realizada em documentos oficiais, ou seja, em atas, regulamentos, memorando, balancetes, CD-ROM, internet (quando o *site* for oficial) etc”. Já Gil (2017, p. 35) salienta:

Apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.

O período de análise, no qual foi feita a coleta de dados nas redes sociais da universidade, se estendeu de 18 de março de 2020 a 30 de dezembro de 2020.

RESULTADOS

Diante dos achados, separamos os dados em dois grupos: *site* oficial PR5 – Pró-Reitoria de Extensão UFRJ e perfil oficial da Universidade Federal do Rio de Janeiro no Instagram / página no Facebook, Twitter e YouTube (Quadro 1).

Quadro 1: Site Oficial PR5 – Pró-Reitoria de Extensão

Informativos / Arquivos	Editais	Vídeos	Notícias
Agenda Extensão	Extensão: Conceito e diretrizes	Como cadastrar ações de Extensão no SIGA	CONSUNI aprova criação do conselho de Extensão Universitária
Ações de Extensão (<i>Link</i> Portal UFRJ) Central de Apoio a Eventos	Extensão no SIGA: novas orientações	Como atualizar Ações de Extensão no SIGA	Desafios em tempos de pandemia: Ambientes virtuais na Extensão
Comunica Extensão	Instruções para coordenadores	Inscrições em Ações de Extensão no SIGA	Extensão UFRJ no combate ao coronavírus
Conselho de Extensão Universitária (CEU)			Extensionista no Front Contra a covid-19
Conhecendo a UFRJ			IT GIRLS DA CIÊNCIA: Encorajando mulheres a mudarem o mundo
Creditação da Extensão no PLE – Nota Conjunta PR1 e PR5			Museu Nacional Vive
Faça Extensão – Estudantes, docentes e técnicos, comunidade externa			Nota do Comitê Institucional PROFAEX
Instruções para os coordenadores de unidade para utilização dos módulos Relatórios e Comunicação			Nota para distribuição dos valores concedidos por modalidade de bolsa
<i>Newsletter</i> especial e balanço do Festival do Conhecimento			Projeto Axé – Projeto em Africanidade na dança educação
Naprocult (Núcleo de Apoio à Produção Cultural da UFRJ)			Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) – diretrizes para extensão
O que é creditação?			Resultado Final PROFAEX 2019
Projeto de implementação do plano de ação para enfrentamento da covid-19 nas favelas do Rio de Janeiro			
Semana Nacional de Ciência e Tecnologia			
Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (SIAC)			
Valida Extensão Virtual			
Orientações para Lives no YouTube da Extensão			

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados na pesquisa (2020)

A primeira seção, referente a “Informativos / Arquivos”, destina-se às atividades realizadas pela equipe da extensão, como reuniões, cursos, entre outros. Além dessas atividades, encontramos um portal que direciona a busca de informações sobre cursos, projetos, eventos e programas da extensão universitária. Informativos sobre como se cadastrar nos projetos de extensão, matérias com diversos temas destinados à comunidade interna e externa da UFRJ. Atividades como empréstimo de equipamentos

para eventos de ações de extensão, quadro informativo com representantes do conselho estudantil de cada centro que compõe a estrutura da universidade e manual em PDF com orientações de como realizar *lives* no YouTube são relacionados nessa primeira seção.

A segunda seção, “Editais”, destina-se a coordenadores e suas funções em seus cursos e projetos, o conceito de extensão universitária utilizado pela UFRJ, assim como diretrizes,

impactos na formação do estudante e transformação social. Já a terceira seção, “Vídeos”, há conteúdos com o passo a passo de como cadastrar novas propostas de extensão, atualizar e se inscrever, direcionados a coordenadores e à comunidade interna e externa.

Compondo a última seção, “Notícias”, há informativo sobre o projeto Africanidade, assim como notas sobre o processo de avaliação, destinação e deliberação de recursos, diretrizes, entre outros.

Sendo assim, ao analisarmos o Quadro 1, encontramos uma diversidade nas informações fornecidas no site oficial da instituição (Pró-Reitoria de Graduação PR5). Verificamos que as atividades vão desde informações e arquivos com orientações e participações nas atividades divulgadas, a notícias, links para vídeos e editais. Essas informações são necessárias para o conhecimento e a participação do estudante e da comunidade local nas atividades propostas durante o período de enfrentamento à covid-19.

Dessa forma, entende-se que a educação através de meios digitais foi uma das soluções pensadas para levar informações aos estudantes, visto que as instituições de ensino se encontram fechadas, o que inviabiliza a educação em sua prática presencial (ARAUJO; DUTRA, 2020).

Com evidências para que o processo de inclusão e acessibilidade possa ser garantido mediante toda quebra de barreiras atitudinais, Gui-

marães e Squirra (2007, p. 47), salientam que “o domínio do conteúdo e a sua adequação para os distintos públicos dentro de uma organização são fatores muito importantes para uma comunicação eficaz”. Faz-se importante toda uma organização centralizada de conteúdos distribuídos por meios digitais, além da correção durante a divulgação desses serviços, visto que, através dessa organização ativa, podem ser observadas possíveis barreiras à acessibilidade.

Concluindo, observa-se a diversificação de atividades propostas pela universidade nesse período, uma vez que essa contribuição é necessária para que toda a comunidade acadêmica se mantenha interligada com as atividades no decorrer do seu percurso acadêmico, com a possibilidade de apresentação de novos conhecimentos e a participação dos estudantes nas atividades propostas, como podemos observar no Quadro 2.

Neste quadro, destacamos que as seções inseridas apresentam diversas postagens com instruções e chamadas para a comunidade interna e externa. Dentre as postagens, encontramos: informativos com orientações sobre participação nos projetos e ações de extensão no combate à covid-19, Festival do Conhecimento, dúvidas no preenchimento de formulários para a validação dos projetos para coordenadores, tutoriais para inscrições nas disciplinas de acesso remoto e extensão, projetos e ações da universidade, Jornada de Iniciação Científica, encontros, assim como instruções para o acesso às postagens e às inscrições do canal do YouTube.

Quadro 2: Instagram, Facebook, Twitter e YouTube oficial da PR5

Orientações / Informações e Convites (#extensãovirtual)	Vídeos	Link na Bio @extensãoufrj	YouTube
<ul style="list-style-type: none"> - Convite para participação da comunidade interna e externa nos projetos de extensão e ações da UFRJ no combate à covid-19; - Inscrição e publicação de vídeos (Programação da 1ª semana de transmissões de ações no YouTube); - Jornada de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC); - Acesso remoto: inscrição em disciplinas e projetos de extensão; - Atendimento COFAEX (dúvidas sobre extensão); - 11º Encontro do Fórum Favela Universidade; - O que é Extensão? / A forma de ação da Extensão; - Desafios dos museólogos da UFRJ durante a pandemia 	Alimentação, direitos humanos, economia, exercícios físicos, jogos recreativos, receitas saudáveis, danças, utilidade pública, urbanismo, gastronomia, atendimento terapêutico	Formulário #validaextensão / pré-conferência de cultura	Festival do Conhecimento

Certificados do Festival do Conhecimento	Atividades do Festival do Conhecimento	Facebook / Instagram / Twitter / YouTube / WhatsApp / Telegram Extensão UFRJ; Grupos no WhatsApp e Telegram	Projetos de Extensão
Curta-metragem: "Mais triste que a chuva num recreio de colégio"	Divulgação dos projetos existentes na universidade e suas ações de desenvolvimento para a comunidade interna e externa com vídeos elaborados por seus participantes	Matérias: - Extensionistas no <i>front</i> contra a covid-19 + ações com vagas; - Desafios em tempos de pandemia: ambientes virtuais na extensão; - Projeto em Africanidade na Dança Educação; - Farmácia Universitária no combate ao coronavírus; - Meninas na Química; - O impacto da extensão da UFRJ na vida de jovens do Complexo da Maré.	- Programas de Educação Tutorial da UFRJ; - <i>O brasileiro entre os outros hispanos</i> ; - Tarde Cultural: Música Feliz
Dúvidas / Datas / Preenchimento de formulário #validaextensão	Extensão Virtual Edição Especial Unifavela – vídeo	<i>Newsletter</i> : - Março (edição especial covid-19); - Abril, maio, agosto, setembro, outubro novembro e dezembro	
Introdução à escrita acadêmica: segunda roda de conversa (Projeto de Extensão)	Série Especial 100 anos UFRJ	Tutorial: - Inscrições em ações de extensão para alunos; - Cadastro de novas propostas de extensão no SIGA para docentes e técnicos; - Atualização para docentes e técnicos que já possuem ações de extensão no SIGA	
Menção Honrosa #UniversidadeViva	Pré-conferência Universitária de Cultura Construindo Redes	Plantão de atendimento COFAEX	
Debates: A importância dos coletivos negros no ambiente universitário			

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados na pesquisa (2020)

Além dessas informações, as páginas das redes sociais da extensão contribuem com vídeos realizados por discentes e docentes da universidade e por seus respectivos laboratórios de estudo, fornecendo informações sobre direitos humanos, atendimento terapêutico, receitas para manutenção da alimentação saudável durante o período de distanciamento social, dicas de atividades físicas que podem ser realizadas em casa, além de debates. Acrescenta-se também a divulgação de suas *newsletters* com informativos divulgados por mês, com reportagens distintas no fornecimento de informações.

Percebemos que a utilização das redes sociais apresenta uma série de informações relacionadas às atividades e ações da extensão,

com o direcionamento a informações e atividades propostas para a comunidade interna e externa. Nas postagens de suas *newsletters* para o mês de abril e maio (2020), o perfil Extensão UFRJ traz em seu texto "o quanto a universidade tem se reinventado durante a crise causada pela COVID-19". Além disso,

continua unida no enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus. Mesmo com as atividades presenciais suspensa, a Extensão continua ativa nos ambientes e redes virtuais, estimulando atividades de conexão, empatia, solidariedade e produção de conhecimento durante o isolamento social (EXTENSÃO UFRJ, 2020).

Devido ao distanciamento social e ao aumento da divulgação de informações por meios

digitais, torna-se evidente a necessidade de reflexão e tomada de decisão sobre as fragilidades encontradas na comunicação ao longo desse período. Com “as novas tecnologias de informação e comunicação, a Internet vem se tornando a principal ferramenta de distribuição de informação, geração de conhecimento e capacidade de interconexão em todas as esferas de atividade” (GUIMARÃES; SQUIRRA, 2007, p. 51). De fato, há um elo entre o corpo técnico e o corpo docente para a desenvoltura dessa modalidade informativa, na qual devem ser priorizados meios efetivos ao aprimoramento da comunicação interna e externa de forma ampla, acessível e inclusiva a toda a comunidade, segundo o entendimento de que pensar em comunicação é entender que o receptor deve recebê-la de forma sólida e compreensiva.

Dessa maneira, “o quanto a universidade tem se reinventado” configura um campo observável que vai além das propostas de organização e manutenção das atividades. É necessária a reflexão sobre seus métodos de ensino, comunicação e divulgação com o intuito de corrigir quaisquer barreiras à acessibilidade, enquanto fragilidades evidenciadas durante o período de distanciamento social.

Diante do cenário que vivemos, em meio às incertezas causadas pela pandemia da covid-19, no ano de 2020, a UFRJ promoveu o primeiro Festival do Conhecimento da UFRJ, 100% *on-line*, realizado entre os dias 14 e 24 de julho, com mais de 2 mil inscrições, divididas em 1.542 atividades gravadas e 581 atividades ao vivo em “um espaço virtual de encontros e trocas da produção científica e cultural da universidade” (EXTENSÃO UFRJ, 2020).

O Festival do Conhecimento da UFRJ trouxe, em suas apresentações, diversidade, inclusão, tecnologia, inovação, palestras, painel temático, entrevistas, papo virtual, rodas de conversa, apresentações em vídeo, oficinas, minicursos e *lives*.

Estudantes, docentes e comunidade externa realizaram sua inscrição como ouvintes e participantes na construção de temas para apresentações. O festival também contou com a participação de representantes musicais, políticos, pesquisadores, reitores, coordenadores e ativistas sociais de diversos movimentos.

Com base no exposto acima, compreender o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem nos remete a observar o local no qual o estudante está inserido. Entretanto, deve-se compreender que “um grande desafio para o

meio social e escolar é conseguir dar o devido suporte a essas mudanças, tão significativas nas suas estruturas de comunicação” (TUBIANA; FALCADE; CAMBRAIA, 2020, p.).

A partir de um amplo debate nos Encontros Nacionais, respectivamente nos anos de 2009 e 2010, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) apresenta um conceito de extensão o qual diz que, “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28).

Somando-se a isso, Mori (2017, p. 93) salienta que a “universidade é uma instituição viva, dinâmica”, não podendo se desviar do que acontece à sua volta, seja no ensino, seja na pesquisa. Já Favero, Faller e Rosa (2018, p. 1) apontam que “pensar a educação atualmente implica pensar, obrigatoriamente, a intensa relação entre alunos e tecnologia”.

Em uma das conversas, “As universidades e a cidade, reitores do Rio”, realizada durante o festival e postada pela página oficial Extensão UFRJ, a reitora Denise Pires de Carvalho destacou que “nossas instituições são projetos de Estado, do Estado brasileiro [...]. Nossos modelos de instituições produzem conhecimento, não só transmitem. Somos instituições que precisam de investimento público e muito cuidado dos diferentes governos” (EXTENSÃO UFRJ, 2020). A postagem desta *newsletter* de agosto apresenta o lema do Festival do Conhecimento, a “Universidade Viva”, que “com suas diversas atrações, trouxe mais inovação para o ambiente acadêmico”.

Entretanto, no referido documento, são apresentados o “futuro da Extensão e o fomento de projetos extensionistas”, abordados na 54ª edição do Encontro da Regional Sudeste do FORPROEX, quando a reitoria debateu temas relacionados à extensão universitária em tempos pandêmicos.

No período de 7 a 11 de dezembro, a universidade promoveu um novo projeto LAB Cultura Viva, com o propósito de “ampliar o diálogo entre a universidade e a cultura do Rio de Janeiro” (EXTENSÃO UFRJ, 2020), coordenado pela UFRJ em parceria com projetos culturais do Rio de Janeiro.

O evento trouxe debates culturais e acadêmicos, tendo, como atividades, atrações artísticas, coletivos e manifestações culturais de distintos locais do Rio e Região Metropolitana,

além de participantes na esfera política, acadêmica, musicais, danças, entre outros.

Segundo uma postagem na página oficial do Instagram Extensão UFRJ, o “mais legal do LAB Cultura Viva é poder fazer essa conexão de fora para dentro, da comunidade com a universidade e vice-versa” (EXTENSÃO UFRJ, 2020).

Sendo assim, observa-se mais uma vez a diversificação nas atividades propostas para as comunidades interna e externa da universidade, com a participação de todos, de modo que as atividades realizadas no âmbito da universidade permaneçam ativas, agora sendo desenvolvidas com a utilização das TICs com a construção de novos métodos direcionados ao ensino-aprendizagem. Segundo Procasko e Giraffa (2020, p.3), “a transformação digital deve facilitar a comunicação, a transparência e a colaboração, desenvolvendo o engajamento de todos nos processos educacionais, construindo novas competências digitais para atender os desafios apresentados nesse contexto de cibercultura”. Já Almeida, Azevedo e Besnosik (2019, p. 16) salientam que “no Brasil, a tecnologia social emerge como forma de dinamizar o desenvolvimento nas comunidades locais, reconhecendo seu papel de produtoras de conhecimento e tecnologias e promovendo sua inclusão social”. Vale ressaltar que as postagens realizadas nos perfis das redes sociais Instagram, Facebook e Twitter seguem o mesmo padrão de conteúdo.

Porém, após a análise dos dados, encontra-se um déficit no tema acessibilidade e informação destinada à Pessoa com Deficiência (PCD), visto que, como já mencionado, o acesso às atividades propostas nos três pilares da universidade devem promover informações que permitam o entendimento e a participação de todos de forma acessível e inclusiva.

Por conseguinte, mais uma vez, destaca-se a importância da organização no processo de produção de conteúdos e comunicação das IES, para que as barreiras atitudinais sejam quebradas, com o intuito de oferecer uma acessibilidade básica de forma clara e objetiva, com resoluções de problemas que impeçam a participação plena nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que os projetos de extensão da universidade têm se reinventado de forma remota, com a utilização de *sítes* e rede sociais para

divulgação e continuação de suas ações durante o período de distanciamento social. No entanto, segundo informações da administração das páginas, alguns projetos se encontram paralisados. Contudo, é necessário que haja comunicação entre os serviços de ensino, pesquisa e extensão, com divulgação satisfatória, buscando utilizar as redes como instrumento de compartilhamento de ideias para novos saberes educacionais, de modo a torná-las essenciais para a participação e inclusão de todos os estudantes inseridos no âmbito acadêmico, obtendo compreensão e renovação das atividades propostas e participação da sociedade. Enfim, as universidades devem ampliar experiências, com contribuições para o pensar e o produzir entre o ambiente socioeducacional de modo acessível e inclusivo.

Assim sendo, os espaços pedagógicos na criação do Projeto Político Pedagógico devem proporcionar estratégias que possam interagir e dialogar com as TICs, visto que esse trabalho deve ser planejado de acordo com a realidade das instituições de ensino e de seus estudantes, para que todos sejam alcançados nesse processo. Dessa forma, traçar novos objetivos e desafios constitui-se no avanço diário da educação e da tecnologia.

Em síntese, fomentar e compreender o processo das TICs na elaboração de novos conhecimentos para o avanço do processo de ensino-aprendizagem contribuem para pensar em novos caminhos com ênfase na divulgação e na comunicação para a transformação social.

Esse processo entre a universidade e a comunidade se tornará mais acessível na medida em que o aprimoramento e o desenvolvimento das TICs nos espaços pedagógicos direcionem buscas para o entendimento sobre a importância do diálogo entre a universidade e a comunidade, com novas oportunidades na construção de um ambiente socioeducacional acessível a todos.

É necessário que escolas e universidades estejam dispostas a buscar mudanças significativas em seus métodos de ensino direcionadas à comunicação, à divulgação e ao uso das TICs como material complementar digital de apoio sobre diversos temas aos estudantes, assim como tutoriais para o uso das redes atualizadas e acessíveis.

Todavia, cabe ressaltar que, no decorrer desse processo e com a utilização das TICs, a comunicação entre instituição e estudante deve estar em evidência, para permitir e possibilitar troca e construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S.; DUTRA, F. B. S. Educação remota em tempos da covid-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e exame nacional do ensino médio. *Revista Thema*, v. 20, p. 17-36, 2020.
- ALMEIDA, A. S. DE; AZEVEDO A. B.; BESNOSIK M. H. R. *Sociedade, inovação e tecnologia social*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019. p. 222.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON198_15.09.2015/art208.asp. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação.] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus-AM, maio 2012. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX).
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 20 set. 2020.
- CHIARELLA, T.; LIMA D.B.; MOURA J. C.; MARQUES M.C.C.; MARSIGLIA R.M.G. A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, São Paulo, 39(3), p. 418-425, 2015.
- COSTA, M. A. F. da, COSTA, M. B. *Projeto de Pesquisa: entenda e faça*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- FAVERO, R. V. M.; FALLER, B.; ROSA, J. Redes sociais e Educação: um possível encontro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 5, 2018. Cultura Digital na Educação. *Anais...* Universidade de Passo Fundo, RS, 2018.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GUIMARÃES, A. S.; SQUIRRA, S. C. M. Comunicação organizacional e o processo comunicacional: uma perspectiva dialógica. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 33, ago. 2007.
- LOPES, L.M.M.; RIBEIRO, V.S. O estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. Encontro de pesquisadores em educação a distância. *Anais...* Universidade Federal de São Carlos, SP, presencial de 26 jun.-13 jul., e *on-line* de 11-13 jul., 2018, p. 1-7.
- MANCHUR, J.; SURIANI, A.L.A.; CUNHA, M.C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, jul./dez. 2013.
- MÉDICI, M.S.; TATOO, E.R.; LEÃO, M.F. Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, v.18, Especial 2020, p.136-155.
- MENDONÇA, P.B.O. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 97-96, jun. 2017.
- MORAES, J.V.; SILVA, J.C. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica, a aprendizagem significativa e o conhecimento poderoso. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. Encontro de pesquisadores em educação a distância. *Anais...* Universidade Federal de São Carlos, SP, 24-28 ago. 2020, p.1-8.
- MORI, R. C. Comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo: o lema da extensão universitária. *Revista de Cultura e Extensão*, USP, São Paulo, v. 17, p. 83-95, maio 2017.
- PROCASKO, J. C. S. R.; GIRAFFA, L. M. M. A gestão da educação em tempos de cibercultura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 6., 2020. Cultura Digital na Educação. *Anais...* Universidade de Passo Fundo, RS, *on-line*, 22-24 abr. 2020.
- SANTOS, J. H. S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão universitária e formação no ensino superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 7, n. 1, p. 23-28, jan.-jun. 2016.
- TUBIANA, A.P.; FALCADE, A.; CAMBRAIA, A.C. Ensino da computação em uma escola pública do Rio Grande do Sul: dos documentos a ação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 6., 2020. Cultura Digital na Educação. *Anais...* Universidade de Passo Fundo, RS, *on-line*, 22-24 abr. 2020.

DADOS DOS AUTORES

Midiã Moreira Oliveira Ramos (mmoreiraramos27@gmail.com). Mestranda do Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências do Instituto Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Di Blasi (fdiblasi@gmail.com). Mestre em Educação Física, doutorando do Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências do Instituto Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Flávia Barbosa da Silva Dutra (fbdsdutra@gmail.com). Doutora em Educação, Gestão e Difusão em Biociências. Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ANEXO D

AMBIENTES VIRTUAIS ACESSÍVEIS E A COMUNICAÇÃO UNIVERSITÁRIA

*Midiã Moreira Oliveira Ramos
Susana Lima de Queiroz Pontes de Araujo
Flávia Barbosa da Silva Dutra*

RESUMO

O artigo destaca a necessidade de ambientes virtuais acessíveis, visto a garantia de educação inclusiva em meio à pandemia da Covid-19, o que motivou o desenvolvimento do produto da pesquisa de mestrado profissional intitulada: "Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital". Utilizando um questionário para coleta de dados, este estudo apresenta como se dá a comunicação universitária na Universidade Federal do Rio de Janeiro e incentiva, através da proposta de se elaborar um manual para acessibilidade digital, a promoção de um espaço virtual inclusivo frente ao mundo tecnológico em que vivemos, favorecendo a comunicação entre todas as pessoas, independentemente de ter ou não alguma deficiência.

Palavras-chave: Comunicação; Acessibilidade Digital; Ambientes Virtuais Acessíveis; Pessoa com Deficiência.

INTRODUÇÃO

O ensino inclusivo, assegurado em todos os níveis através do decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), ainda se apresenta como um desafio nas escolas de todo país. E nas universidades não é diferente. Muitos docentes do Ensino Superior se dizem despreparados para trabalhar com o estudante com deficiência (VAZ; DUTRA, 2017; CAPELLI; DI BLASI; DUTRA, 2020) e em períodos pandêmicos, de distanciamento social causado pela Covid-19, as dificuldades foram intensificadas.

A comunicação entre docente e discente com deficiência, que já era complicada presencialmente, em meios virtuais se tornou mais desafiadora. Muitos estudantes, devido às suas especificidades, necessitam de intérpretes e/ou mediadores e, em momentos de atividades virtuais, tudo isso foi preciso ser levado em consideração para que o direito à educação inclusiva, garantido tanto pela Constituição (BRASIL, 1988), quanto pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (BRASIL, 2009), e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), pudesse ser respeitado. Além disso, em relação ao contexto específico da pandemia, consta no parecer nº. 5 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) a necessidade de dar continuidade a esse direito, garantindo qualidade e equidade.

Em vista disso, alternativas de acessibilidade em meios digitais tiveram que ser adotadas. Pensando na demanda de acessibilidade digital da UFRJ, assim como também de outras universidades, verificada antes mesmo da pandemia da Covid-19, e corroborada com os dados obtidos no questionário aplicado, o Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID) propõe, como

produto de mestrado profissional, um manual para acessibilidade digital. O referido manual integra a pesquisa “Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital” e busca contribuir para que tenhamos uma universidade mais acessível e, por consequência, mais inclusiva.

Assim sendo, este trabalho traz como objetivo destacar a necessidade de ambientes virtuais acessíveis para a comunicação de pessoas com deficiência. Este estudo é um recorte da pesquisa de mestrado profissional aprovada sob o CAAE: 92341318.6.0000.5257 pelo CEP/HUCFF/UFRJ.

DESENVOLVIMENTO

Devido a pandemia da Covid-19, foi preciso se reinventar nos métodos de ensino. Araujo e Dutra (2021, p. 18) relatam que

medidas preventivas de distanciamento e isolamento social foram necessárias para diminuir o contágio pelo coronavírus (COVID-19). Em face a esta nova realidade as relações cotidianas, como trabalho, estudo e lazer, foram afetadas, objetivando conter a propagação do vírus e reduzir os possíveis números de vítimas da doença.

Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, art 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.123).

Desta forma, era preciso continuar com as atividades diárias e acesso ao ensino. Com os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a utilização da mesma pela população, durante o período de pandemia, foi preciso criar estratégias para que o ensino não fosse paralisado e assim se cumprissem as normativas legais.

Grande parte das instituições de ensino optaram pela utilização das TDICs, visto que “a educação através de meios digitais foi uma das soluções pensadas para levar os conteúdos programáticos a estes estudantes uma vez que as escolas se encontram fechadas, inviabilizando a educação em sua prática presencial” (ARAUJO; DUTRA, 2021, p.18).

Alguns autores (PLESTSCH et al, 2021; CAPELLI et al, 2021; CAPELLI, 2019; PERDIGÃO; LIMA, 2017) e núcleos de acessibilidade existentes nas IES (UFRGS, 2021; CECIERJ, 2020) contribuíram com a preparação de diversos manuais digitais a respeito da acessibilidade em ambientes virtuais, contando com materiais para acessibilidade no ensino superior, incluindo audiodescrição na educação a distância e com base no Desenho Universal para

Aprendizagem (DUA), que busca a máxima acessibilidade. O termo *Universal Design* surgiu nos Estados Unidos na década de 1990 e foi traduzido para o Brasil como Desenho Universal.

O desenho universal consiste em projetar materiais, edificações, ambientes acessíveis para a maioria da população, independente de serem pessoas com deficiência ou não. Procura excluir a necessidade de adaptação ou de um projeto especializado para pessoas com deficiência e, sim, busca atender à variação corporal humana potencializando a máxima acessibilidade (OLIVEIRA, NUERNBERG; NUNES, 2013, p. 422).

Ao propor um manual para acessibilidade digital buscamos, em consonância com as ideias do desenho universal, que os ambientes virtuais possam ser acessíveis para a maioria da população (BORGES; SCHMIDT, 2021), independentemente de serem pessoas com deficiência ou não. Com novas demandas e novas evoluções tecnológicas e da sociedade, o DUA se torna um aliado na concepção de novos métodos de ensino com o uso das TDICs. Heredero (2020, p.741) salienta que “a aplicação das poderosas tecnologias digitais com os princípios do DUA permite uma personalização do currículo de uma maneira mais fácil e eficaz para os alunos”.

Entendemos que tais documentos elaborados tem por objetivo fomentar diferentes estratégias para que a comunicação das instituições educacionais e o ensino permaneçam ativas, uma vez que, em um mundo contemporâneo e totalmente ligado a diversos usuários das TDICs, se torna necessário novos métodos acessíveis que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem, para que ocorra de forma eficaz o processo socioeducacional do estudante.

Em suma, a utilização de recursos digitais com ênfase na acessibilidade do estudante para a garantia do processo de inclusão nos traz à tona as demandas necessárias para que este processo ocorra.

METODOLOGIA

Para este estudo utilizamos um questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas, aplicado à estudantes com e sem deficiência dos cursos de graduação da UFRJ, totalizando 1.370 respondentes. Os questionários foram enviados aos estudantes através do e-mail institucional, em parceria com a Diretoria de Acessibilidade (DIRAC). O período de coleta de dados ocorreu de 24 de junho a 01 de setembro de 2021. Este levantamento (GIL, 2002) buscou identificar como se dá a comunicação virtual da universidade com os estudantes e destacou a necessidade da elaboração de um manual para acessibilidade de ambientes virtuais.

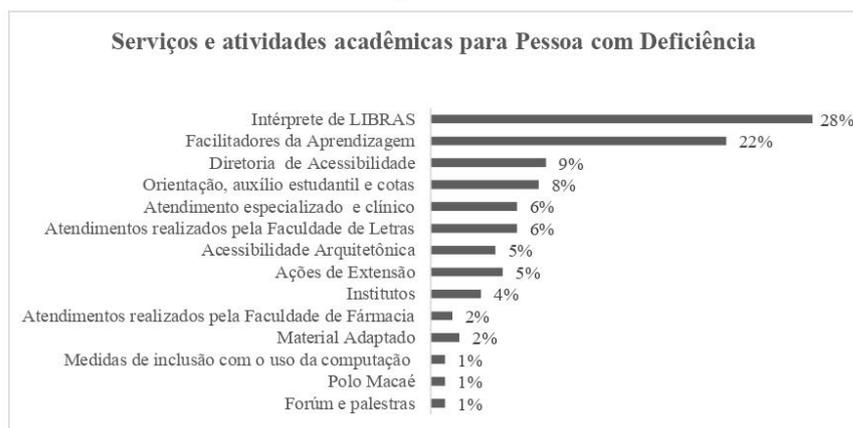
RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A partir da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016) que dispõe de reserva de vagas para pessoas com deficiência em instituições federais de ensino, foi possível perceber o aumento do número de ingresso destes estudantes e acreditamos que esse número ainda cresça ao longo dos anos, como salientam Araujo e Dutra (2021, p.19):

Nas últimas décadas, os direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência estiveram cada vez mais presentes nas políticas públicas brasileiras. Com isso, verificamos uma crescente no número de matrículas de estudantes com deficiência desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Com vistas a observar questões referentes à acessibilidade na comunicação da universidade, no primeiro momento, buscamos entender se os estudantes conheciam alguma atividade acadêmica ou serviço destinado a pessoa com deficiência.

Figura 1



Fonte: dados da pesquisa.

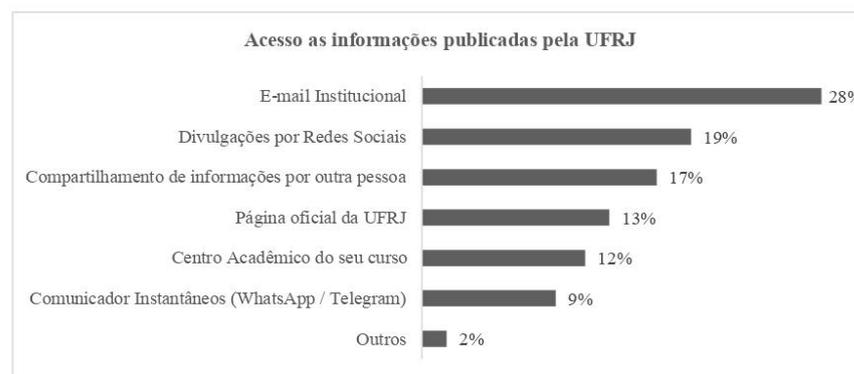
Percebe-se o quanto o serviço de intérprete de Libras está em evidência na resposta de alguns estudantes (Figura 1), sendo, portanto, a acessibilidade mais conhecida. É possível que esta acessibilidade esteja em destaque uma vez que, com a pandemia da Covid-19, o uso das redes sociais se intensificou, com fins de trabalho, estudo ou lazer. Para Prates, Silva e Antunes (2021, p.2):

Os ambientes escolares tiveram que se reformular para garantir a efetiva inclusão de pessoas com deficiência em seus ambientes, proporcionando a eles condições de acesso, permanência, participação na aprendizagem e ofertando recursos que promovam sua acessibilidade, eliminando suas barreiras e promovendo uma inclusão efetiva.

Ademais, nos anos de 2020 e 2021, período de aplicação do questionário, a UFRJ promoveu o “Festival do Conhecimento”, 100% *on-line*, evento que envolveu toda a comunidade acadêmica e contou com acessibilidade em Libras.

No segundo momento do questionário sentimos a necessidade de entender como estes estudantes acessam tais serviços e atividades acadêmicas oferecidas pela instituição pesquisada.

Figura 2



Fonte: dados da pesquisa.

Mediante a estes resultados observamos que a maioria dos estudantes envolvidos na pesquisa acessam tais atividades pelo e-mail institucional da universidade (Figura 2). O e-mail é um dos meios de comunicação mais utilizados no mundo, fato que pode justificar ser a principal fonte de acesso às informações da UFRJ. Além disso, verificamos o crescimento do uso de redes sociais, que a cada dia se apresenta mais acessível para pessoas com deficiência, sendo observado como segundo meio de acesso mais utilizado pelos entrevistados.

Segundo Sebastião e Viegas (2021, p. 166) “o uso crescente de tecnologias de comunicação cria uma necessidade premente de repensar as forças complexas e multifacetadas que remodelam os ambientes de comunicação”. Tombini e Zamperetti (2021, *s/p*), relatam que “em tempos de pandemia decorrente da COVID-19, as redes sociais vêm se firmando como um espaço que propicia novos modos para o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares”.

Todavia, Neiva (2018, p.67) salienta que as “ações de comunicação não se deverão restringir a relações públicas, publicidade, assessoria de imprensa e *marketing*. Devem ir além desse primeiro aspecto, sendo criativas na sua abordagem e antecipando as necessidades e formas de motivações”.

Desta forma, podemos compreender que as atividades acadêmicas e serviços oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), quando inseridos na construção e ação da política de

comunicação, podem garantir o conhecimento e participação do estudante, assim como uma melhor divulgação das atividades e serviços existentes no âmbito educacional.

A comunicação presente entre a universidade e seus estudantes, além da sociedade envolvida em suas atividades, deve “ocorrer em via de mão dupla e garantir métodos acessíveis que atendam a todos os participantes, na transposição de barreiras como alterações significativas do processo de inclusão” (RAMOS; DUTRA; DI BLASI, 2021, p.40). Se faz necessário, portanto, entender o estudante como protagonista nas adequações acadêmicas necessárias para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, como garantia da permanência deste estudante com ou sem deficiência no Ensino Superior, visto que tais melhorias na comunicação devem estar atreladas aos pilares que compõe as estruturas das IES: ensino, pesquisa e extensão.

entender o conceito do estudante como protagonista, referência ativa do seu conhecimento, e promover experiências adequadas à sua realidade social, sugere que o processo de construção socioeducacional seja inclusivo por excelência, uma vez que se dá através da conexão de todos os participantes envolvidos (RAMOS; DUTRA; DI BLASI, 2021, p.40).

Propor, então, um manual para acessibilidade digital se faz necessário para que a conexão entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem seja eficaz, seja esta pessoa com ou sem deficiência, que todos possam ter acesso às informações, tendo, portanto, garantida a equidade entre os envolvidos. Com a pandemia da Covid-19 e a utilização de meios digitais para a comunicação intensificada, temos mais uma confirmação da necessidade de acessibilidade digital. Perdigão, Monteiro e Fernandes (2021, s/p), salientam sobre a “necessidade de uma divulgação científica acessível, considerando aspectos não só da linguagem visual e verbal, mas também das tecnologias assistivas”. Assim, tais recursos podem ser elaborados com objetivos para a quebra de barreiras no acesso a comunicação. Desta forma, é importante dialogar e observar sob o olhar do estudante suas expectativas e anseios para uma melhor comunicação.

CONCLUSÃO

A necessidade de se adaptar o ensino presencial e a comunicação para meios digitais, advinda do distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, evidenciou o que já se vinha sendo muito discutido em meios acadêmicos e que motivou a pesquisa de dissertação de mestrado “Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital”: que a acessibilidade digital precisa ser incentivada e implementada não somente nas universidades, mas em todas as esferas sociais, em busca de um ambiente mais inclusivo.

Consideramos que se faz necessária uma “comunicação entres os serviços de ensino, pesquisa e extensão, com divulgação satisfatória, (...) de modo a torná-las essenciais para a participação e inclusão de todos os estudantes inseridos no âmbito acadêmico” (RAMOS; DUTRA; DI BLASI, 2021, p.48). Com base nas respostas dos estudantes verificamos que o serviço de acessibilidade mais conhecido é o de intérprete de Libras. Contudo, a comunidade acadêmica nos aclara que outros serviços também são oferecidos pela universidade, como a presença de facilitadores de aprendizagem, que trabalham diretamente junto à pessoa com deficiência e até mesmo a própria Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), que vinculada ao Gabinete da Reitoria, trabalha identificando as demandas e necessidades relativas à acessibilidade na UFRJ.

Se faz necessário mencionar também que as ações de comunicação da universidade precisam ser acessíveis em todos os meios utilizados para tal. Além do e-mail institucional e das redes sociais, os estudantes relatam usar a página oficial da universidade e os centros acadêmicos de seus cursos para obtenção de informações. Dispor de uma divulgação acessível é essencial para que a comunicação aconteça para todos, quebrando as barreiras de acesso à informação e favorecendo cada vez mais o diálogo entre a comunidade e a universidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. L. Q. P.; DUTRA, F. B. S. Educação remota em tempos da covid-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e exame nacional do ensino médio. *Revista Thema*, v. 20, p. 17-36, 2021.
- BORGES, A.; A.; P. SCHMIDT, C. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. *Revista Teias*, v. 22, n. 66, jul./set. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº19, de 4 de junho de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação nº5 de 28 de abril de 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, DF: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.
- CAPELLI, J.; C.; S. CICCIO, N.; N.; T. BARRAL, J. RUMJANEK, V. M. **Educação de surdos no Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019. 35 p.

-
- CAPELLI, J.; C.; S. CICCO, N.; N.; T. RUMJANEK, V. M. **Guia prático do professor: Acessibilidade na Educação do Surdo no Ensino Remoto**. Macaé - RJ – abr., 2021.
- CAPELLI, J. C. S.; DI BLASI, F.; DUTRA, F. B. Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v.26, n.1, p.85-108, Jan-Mar., 2020.
- CEDERJ. **Cartilha de acolhimento ao estudante NEE**. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Fundação Cecierj, Consórcio Cederj, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 4ª edição, Atlas, 2002.
- HEREDERO, E.; S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) Universal Desing Learning Guidelines. **Revista Brasileira Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020.
- NEIVA, F. Comunicação das Organizações: Um olhar sobre a importância da Comunicação Interna. **Revista Media&Jornalismo**, Lisboa- Portugal, 2018.
- PERDIGÃO, L.; T. LIMA, N.; R.; W. **Vendo com outros olhos. A audiodescrição na educação a distância**. Niterói, 2017. Ebook.
- PERDIGÃO, L.; T. MONTEIRO, F.; V. FERNANDES, E.; M. Divulgação científica acessível: um estudo de caso no núcleo de educação especial e inclusiva – NEEI. In: **Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial**, Universidade Federal de São Carlos, 2021, online.
- PRATES, R. T. C.; SILVA, S. C. R.; ANTUNES, D. R. Uso de Recursos Tecnológicos para a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Processo de Ensino e Aprendizagem: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Anais do VI Congresso sobre tecnologias na Educação - Ctrl+E 2021**, Pau dos Ferros - RN/ Brasil, 24-27 ago, 2021.
- RAMOS, M. M. O.; DUTRA, F. B. S.; DI BLASI, F. Atividades extensionistas oferecidas pela UFRJ durante a pandemia de Covid-19. **Revista Tecnologia e Cultura**. CEFET-RJ, nº 38, ano 24, p. 39-48, jul./dez. 2021.
- SEBASTIÃO, S.P.; VIEGAS, L. Plataformas digitais enquanto fontes de informação: o caso Comunidade Cultura e Arte. **Revista Media&Jornalismo**, Lisboa- Portugal, 2021.
- TOMBINI, C. S.; ZAMPERETTI, M. P. As Redes Sociais nos Espaços de Ensino e Aprendizagem em Tempos de Pandemia. **Anais do VI Congresso sobre tecnologias na Educação - Ctrl+E 2021**, Pau dos Ferros - RN/ Brasil, 24-27 ago, 2021.
- UFRGS. **Acessibilidade em Ambientes Virtuais**. Programa Incluir. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Rio Grande do Sul, 2020.
- VAZ, A. F.; DUTRA, F. B. S.; A formação dos novos profissionais de Educação Física EM Universidades Públicas e Privadas do Rio de Janeiro. In DUTRA, F. B. S.; SANTOS, C. R. V., BLASI, F. Di; **Aspectos da Deficiência: Educação, Esporte e Qualidade de Vida**, – 1ª. Ed – Curitiba: Appris, 2017.

ANEXO E

1

PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Midiã Moreira Oliveira Ramos

Gustavo Silva Marchiori

Introdução

Os avanços tecnológicos, a partir da década de 50, modificaram as relações entre os indivíduos e o mundo em todos os aspectos, sejam eles sociais, econômicos ou culturais. Da invenção do telefone, rádio e televisão até o surgimento dos computadores, smartphones, internet e redes sociais, muitas mudanças ocorreram, principalmente relacionadas a comunicação, interconectividade e velocidade de produção e troca de informações. A ascensão das telecomunicações uniu o mundo de ponta a ponta, facilitando transações, relações sociais, favorecendo a troca de conhecimentos. Deste desenvolvimento tecnológico surgem conceitos como o ciberespaço e a cibercultura descritos por Levy (1999, p. 15) como:

[...] o ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. [...] Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

FLÁVIA BARBOSA S. DUTRA • FELIPE DI BLASI • (ORG.)

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) está presente no cotidiano de grande parte da população, sendo a utilização desses meios quase indissociável da atuação humana no mundo, seja através do trabalho, da aprendizagem, do comércio ou lazer. Esta relação codependente, quase amalgâmica, ainda parece mais forte naqueles que já nasceram no berço desta era digital:

[...] a geração que nasceu do final da década de 1980 em diante tem muitos apelidos, tais como “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea” e “geração ciber”. Todas essas denominações se referem a características específicas de seu ambiente ou comportamento. “Geração i da rede” é uma expressão que se refere à internet; “geração digital” refere-se ao fato de as crianças atuarem em mundos digitais on-line ou a lidarem com informações digitais. “Geração instantânea” faz referência ao fato de suas expectativas serem as de que as respostas devem ser sempre imediatas. Muitas gerações têm apelidos, então por que esta deveria ser diferente? Será que as diferenças para com as gerações anteriores são mesmo importantes ou se trata somente de outra geração, posterior à geração X e à geração do pós-guerra? A resposta é que a geração da rede difere de qualquer outra do passado porque cresceu em uma era digital. (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 28).

Para Veen e Vrakking (2009), essa geração que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos é denominada “*Homo Zappiens*”. Segundo os autores, a relação com estes recursos desde a infância permite aos indivíduos terem “controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades” (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 12). Ainda segundo os autores:

[...] os usos dessas tecnologias influenciaram o modo de pensar e o comportamento do *Homo zappiens*. Para ele, a maior parte da informação que procura está apenas a um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queiram contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O *Homo zappiens* aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e

que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com que se comunica com frequência. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 29).

Prensky (2001) utiliza o termo “nativos digitais”, pois considera essa geração como falantes nativos de uma linguagem digital. O autor denomina como “imigrantes digitais” os outros indivíduos, que não nasceram com estas tecnologias em voga, mas tiveram que se adaptar ao uso delas.

[...] o sotaque do imigrante digital pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem. E uma língua aprendida posteriormente na vida, os cientistas nos dizem, vai para uma parte diferente do cérebro. (PRENSKY, 2001, p. 2).

Independente se nativo ou imigrante digital, a relação entre a humanidade e as TDICs adentrou um novo capítulo a partir do final de 2019, com a pandemia da Covid-19. De frente a uma doença grave e altamente transmissível o distanciamento social foi a medida mais coerente, aplicável e eficaz utilizada para uma tentativa de diminuição do contágio. Este distanciamento potencializou a utilização do ciberespaço.

O ciberespaço, que outrora ocupava um papel importante na velocidade de comunicação e ampliação da vida em rede, na produção e troca de conhecimentos, produtos e serviços, com distanciamento social assumiu caráter de exclusividade. A prestação de serviços, muitos destes relacionados aos direitos básicos do cidadão, passaram a ocorrer mediante o uso de TDICs. Neste texto iremos tratar do direito a Educação.

Desta situação surge um paradoxo: A velocidade da informação e diminuição das barreiras geográficas características da expansão do ciberespaço, que possui o potencial de prover acesso rápido e facilitado, quando sendo uma única forma de alcance para certos bens e serviços, pode acarretar exclusão e impedimento de acesso a tais serviços.

A exclusão e impedimento podem ser causados por diversos fatores, como por exemplo o econômico (impossibilidade de aquisição de

FLÁVIA BARBOSA S. DUTRA • FELIPE DI BLASI • (ORG.)

recursos digitais). No entanto, neste texto iremos nos debruçar sobre o impedimento causado pela suposta falta de acessibilidade para pessoas com deficiência (PcD).

Dentre o acesso a bens e serviços, iremos aqui nos ater a Educação. É sabido que existem grandes diferenças entre ensino à distância, ensino híbrido e o ensino remoto emergencial adotado na pandemia. Não aprofundaremos nas discussões relativas a estes conceitos, mas sim aos recursos digitais e acessibilidade minimamente necessários para a inclusão dos discentes com deficiência no modelo de ensino remoto emergencial.

Desenvolvimento

Nos últimos anos, “o avanço da tecnologia permitiu a criação de diversos recursos, programas, ferramentas e plataformas que alteraram significativamente as formas de comunicação e relação entre as pessoas” (TURCATTI *et al.*, 2020, p. 234).

Diante da decorrência da pandemia da Covid-19, diversas instituições precisaram se reinventar nas suas formas de atendimento e divulgação de seus serviços. Com isso, o uso das TDICs aumentou drasticamente diante da utilização de seus recursos para que tais instituições mantivessem suas atividades. Segundo Turcatti *et al.* (2020, p. 234) a utilização de tais “plataformas tornaram-se ainda mais relevantes no contexto da pandemia de Covid-19, por permitirem a interação em tempo real entre pessoas localizadas em espaços geograficamente distintos”.

Já Pierre Levy (1999, p. 32), salienta que “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do *ciberespaço*, novo espaço de comunicação[..]”, fundamental para este período pandêmico.

Todavia é importante nos atentar para o processo de acessibilidade nos meios digitais, visto que a “educação através dos meios digitais foi uma das soluções pensadas para levar informações aos estudantes” (ARAUJO; DUTRA, 2021, p. 18). Entendemos que garantir a acessibilidade nos meios digitais nos leva a conhecer a utilização de diversos recursos disponíveis e utilizados pelas PcD. A partir do Decreto 5.296/2004 em seu Art. 8 considera-se: acessibilidade:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos

dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, p. 2).

Sob o mesmo ponto de vista ainda no Artigo 8, é esclarecido que barreiras nas comunicações e informações são:

[...] qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (BRASIL, 2004, p. 3).

Observando as questões de acessibilidades e barreiras, Nascimento *et al.* (2020, p. 224), chamam atenção para três caracterizações relacionadas a qualidade e utilização do sistema: acessibilidade, usabilidade e comunicabilidade.

[...] acessibilidade propriamente dita: permitir que qualquer pessoa com qualquer tecnologia acesse os artefatos digitais que estão sendo disponibilizados; usabilidade: permitir facilidade, eficácia e eficiência no uso, e comunicabilidade e comunicar para todos, inclusive para as pessoas que utilizam outras formas de comunicação para além da língua oral. (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 224).

Assim, com o avanço das tecnologias de informação, garantir a acessibilidade nas diversas áreas do mundo digital para a PcD tem sido desafiador para diversas instituições, sejam elas de cunho educacional ou empresarial.

Em um mundo contemporâneo compreende-se que a comunicação é uma via de mão dupla para o entender e fazer. No que diz respeito as instituições escolares, este processo é de suma importância para garantir um ensino adequado com a remoção de quaisquer barreiras.

Assim, para garantir a transposição de possíveis barreiras na utilização das TDICs, é necessária a utilização de alguns recursos, como os que descreveremos neste capítulo, garantindo o direito e acesso da PcD. A comunicação por meios digitais permite diversas oportunidades, porém é necessário a presença de métodos relacionados a acessibilidade

FLÁVIA BARBOSA S. DUTRA • FELIPE DI BLASI • (ORG.)

que precisam estar presentes nestas tecnologias para a sua aplicação no processo de inclusão (TURCATTI *et al.*, 2020, p. 246).

Um estudo organizado por Villela, Martins e Leite (2015), reúne um compilado de autores que tratam em suas pesquisas sobre temas relacionados aos recursos digitais e acessibilidade aplicados ao ensino superior para uma melhor participação da PcD. Ele trata de assuntos como: audiodescrição, mídias sonoras, legendagem, acessibilidade nos portais eletrônicos das IFES, direito à informação e Libras (VILLELA; MARTINS; LEITE, 2015).

Neste primeiro momento iremos nos atentar ao conceito de audiodescrição, Libras e Legendas. Desta maneira, entende-se por estes recursos as seguintes definições: audiodescrição: “é um recurso que permite à pessoa com deficiência visual o acesso à descrição ao vivo ou gravada em áudio de elementos verbais apresentados em diversos formatos e situações” (VILLELA; STAMATO, 2015, p. 22). Já Perdigão, Monteiro e Fernandes (2021, s/p) salientam que a audiodescrição “se apresenta como um recurso de acessibilidade comunicacional, isto é, uma tecnologia assistiva que está inserida no escopo da tradução”.

Em relação a Libras, Rodrigues *et al.* (2021, p. 52) explicam que “LIBRAS é uma língua diretamente ligada as vivências das pessoas surdas”.

A Lei 10.436/2002, trata que:

LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1).

A mesma lei em seu Artigo 2º, destaca que a garantia

[...] por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1).

Todavia é importante ressaltar que a utilização de Intérpretes de Libras é fundamental (INCLUIR, 2021, p. 8) para a inclusão de estudantes que fazem uso de tal recurso.

Em relação a utilização de legendas, elas possibilitam o acesso à informação para aqueles que necessitam do recurso ou não. Entretanto podem ser inseridas automaticamente por meio de “sites e softwares específicos para edição das mesmas” (NASCIMENTO, 2020, p. 228).

Vilella e Stamato (2015, p. 23), relatam que “tal recurso é utilizado em materiais e/ou produtos audiovisuais ou em situações rotineiras e ao vivo”. Os mesmos autores nos advertem que as legendas “tem como objetivo facilitar a compreensão do conteúdo sonoro, por isso há preocupação em evitar as redundâncias cometidas na fala para que as legendas sejam as mais sucintas possíveis, desde que não haja perda do conteúdo” (p. 25).

A utilização das TDICs cria um ambiente com possibilidades de descobertas, mas devemos nos atentar que para tais descobertas alcancem a todos, é necessário fontes de informações acessíveis. Assim, os recursos utilizados na propagação de informações ou conhecimentos de conteúdos se tornam relevantes a partir da participação da PcD em todo âmbito socioeducacional.

Mediante ao processo de inclusão através das TDICs, deve-se compreender que “a inclusão social pode ser entendida como um processo para favorecer as condições necessárias para que todos tenham garantido o direito de cidadão” (SOUSA; MARTINS; LEITE, 2015, p. 34).

A acessibilidade nos Ambientes Virtuais Aprendizagem (AVAs) é imprescindível para atendermos aos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) que “pode ser compreendido como um conjunto de princípios e estratégias que se relacionam com o currículo escolar. Sua finalidade é eliminar as barreiras que impedem o aprendizado” (BORGES; SCHMIDT, 2021, p. 27).

[...] a partir do momento em que as sociedades humanas vão evoluindo, novas demandas vão sendo criadas. Por isso, a inclusão é progressiva e interminável. Existe a necessidade de se desenvolver recursos, materiais e procedimentos que favoreçam esse processo. (BORGES; SCHMIDT, 2021, p. 29).

A origem do termo é baseada no Desenho Universal para Arquitetura, que tem como objetivo elaborar produtos e ambientes que possam ser utilizados por todos, sem necessidade de adaptações, na medida do possível. Ao encontro de um paradigma inclusivo, busca-se a adequação da escola ao estudante ao invés do estudante se adaptar ao ambiente escolar.

Diante deste contexto, o DUA, representa uma diversificação nos métodos e conteúdos apresentados. Desta forma, criar estratégias e formas para o uso das mídias é fundamental durante este período em que muitos precisaram se reinventar, com garantia de quebra de barreiras que impeçam a participação da PcD, sendo necessário que o meio para aprendizagem seja flexível e atenda a todos, independentemente de suas singularidades. Segundo Pletsch e Souza (2021, p. 64), “na perspectiva do DUA, é preciso pensar que as estratégias didáticas servem para qualificar a aprendizagem de todos [...]”.

Na perspectiva do DUA, defende-se a ideia do uso das TICs para construção de alternativas de ensino variadas, que atendam e cultivem a diversidade dos estudantes. Tal diversidade de formas de ensinar não beneficiaria somente os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes, visto que as diferenças não estão relacionadas apenas a se ter uma deficiência ou não, mas sim na pluralidade da vida humana.

Em tempos de pandemia, com o ensino inicialmente oferecido exclusivamente *online*, é preciso garantir que os estudantes tenham o acesso aos ambientes de aprendizagem. Quando o fator de exclusão é comunicacional, relacionado a alguma deficiência do discente, é indispensável a utilização de recursos que supram essa demanda.

Considerações finais

Percebemos que as TDICs embora tenham como objetivo eliminar barreiras, como a do espaço/tempo, e oferecer velocidade e facilidade de acesso a bens e serviços para todos, se utilizada como uma única forma de acesso, pode tornar-se excludente. Dentre estes grupos excluídos estão as PcD.

Contudo, compreender a participação da PcD no âmbito das mídias digitais é transpor barreiras na era da tecnologia. É imprescindível que todos os entes envolvidos no processo de formulação e aplicação de serviços por meios digitais atentem-se a acessibilidade para todos. A utilização dos recursos como a audiodescrição, LIBRAS e legendas são apenas um passo, e não abarcam toda a diversidade humana. Precisamos cada vez mais pensar e desenvolver soluções e TDICs que incluam todos os indivíduos e suas singularidades.

Referências

- ARAÚJO, S.; DUTRAS, F. B. S. Educação remota em tempos da Covid-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e exame nacional do ensino médio. *Revista Thema*, online, v. 20, p. 17-36, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1831>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- BORGES, A. A. P.; SCHMIDT, C. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, jul./set. 2021.
- BRASIL: DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 21 ago. 2022.
- BRASIL: LEI Nº 10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 21 ago. 2002.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Coleção TRANS. Tradução de Carlos Irineu da Costa, Editora 34, 1999.
- MEYER, A; ROSE, D. H.; GORDON, D. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield: CAST, 2014.
- NASCIMENTO, G. O. F.; SANTOS, F. D.; SALTON, B. P.; SONZA, A. P. Acessibilidade em vídeos: ampliando o alcance da pesquisa para as comunidades escolares. In: SONZA, A.P. *et al.* (org.). *Conexões assistivas: tecnologia assistiva e materiais didáticos acessíveis*. ed. Graffoluz, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves-RS, 2020. p. 223-233.
- PLESTCH, M, D.; SOUZA, I. M. S. *Diálogos entre acessibilidade e o desenho universal na aprendizagem*. Acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. Rio de Janeiro: Encontrografia Campos do Coytacazes. E-book 2021. p. 104.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, [s. l.], v. 9, n. 5. 2001.

FLÁVIA BARBOSA S. DUTRA • FELIPE DI BLASI • (ORG.)

SOUZA, G. S. P.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. Acessibilidade nos Portais Eletrônicos das Universidades Estaduais e Federais do Brasil. *In*: VILLELA, L. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. (org.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior [recurso eletrônico]**. Bauru: FC/Unesp, 2015. p. 107.

TURCATTI, A. *et al.* Acessibilidade em plataformas de webconferência e videochamadas. *In*: SONZA, A. P. *et al.* (org.). **Conexões assistivas: tecnologia assistiva e materiais didáticos acessíveis**. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves-RS: ed. Graffoluz, 2020. p. 223-233.

VEEN, W; VRAKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Arrmed. 2009.

VILLELA, L. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior**. Bauru: FC/Unesp, 2015. p.107. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Content/Documentos/Nai/recursos-de-acessibilidade.pdf>. Acesso: 21 ago. 2022.

VILLELA, L. M.; STAMATO, A. B. T. Audiodescrição e Legendagem para surdos e ensurdecidos no contexto do Ensino Superior: aplicação de recursos de acessibilidade na produção de vídeos institucionais e conceituais. *In*: VILLELA, L. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. (org.) **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior [recurso eletrônico]**. Bauru: FC/Unesp, 2015. p. 107.

ANEXO F



MODALIDADE: PESQUISA CONCLUÍDA

EIXO 03: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ACESSIBILIDADE E INTERFACES

A LEI 13.409/2016 NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ARTIGOS DO VIII CBEE

Susana Lima de Queiroz Pontes de ARAUJO
Midiã Moreira Oliveira RAMOS
Felipe DI BLASI
Flávia Barbosa da Silva DUTRA*

Programa de Pós-Graduação em Educação, Gestão e
Difusão em Biociências; Instituto de Bioquímica Médica
Leopoldo de Meis; Universidade Federal do Rio de
Janeiro – UFRJ; Estado do Rio de Janeiro.

*Departamento de Educação Inclusiva e Continuada;
Faculdade de Educação; Universidade do Estado do Rio
de Janeiro - UERJ; Estado do Rio de Janeiro; FAPERJ.

RESUMO: Nos últimos tempos vemos uma crescente em relação à legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiência na sociedade. Sendo assim, a partir da lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, novas perspectivas surgem acerca do acesso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior. Com isso o presente estudo apresenta uma revisão sistemática das publicações contidas nos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, do ano de 2018, que tratam sobre a lei 13.409/2016. Para tal utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão sistemática da literatura, que sucedeu na seleção do eixo temático 21 - Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial. Após a leitura do material, os trabalhos deste eixo temático foram numerados e organizados por temáticas. Com este estudo verificou-se que, nas universidades pesquisadas, houve grande preocupação em não somente cumprir a lei, mas sim em proporcionar uma acessibilidade que atendesse o estudante com deficiência em todas as suas necessidades educacionais. Porém, é importante salientar que a reserva de vagas é um ponto de partida para a garantia do direito desses estudantes ao acesso à universidade, evidenciando que as universidades ainda precisam de ações efetivas para consolidar a permanência desses estudantes.

Palavras-chave: inclusão; acesso e permanência; políticas educacionais.



1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos vemos uma crescente em relação à legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiência na sociedade. E na parte educacional não seria diferente. Políticas educacionais relacionadas a esse público foram se delineando ao longo do tempo, com o intuito de assegurar o direito à educação de todos, incluindo também os estudantes com deficiência.

Desde a Constituição Federal de 1988 já temos referências sobre a educação da pessoa com deficiência, visto que no artigo 208 do referido documento já se verifica como dever do Estado o atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Constituição Federal, 1988, pp. 95). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu capítulo V, dispõe sobre a Educação Especial e regulamenta o ensino ao público-alvo da educação especial na Educação Básica, também preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo, quando necessário, serviços de apoio especializado (Lei n° 9.394, 1996, pp. 19). Ainda na referida lei, em seu artigo nono, temos como dever da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a elaboração do Plano Nacional de Educação (Lei n° 9.394, 1996, pp. 4).

O Plano Nacional de Educação – PNE, de duração decenal, tem:

o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Emenda Constitucional n° 59, 2009, p. 1).

O PNE, com vigência até 2024, estabeleceu 20 (vinte) metas a serem cumpridas em sua vigência. Em relação à Educação Básica, temos em sua meta 4 (quatro) a proposta de:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p. 1).

No que tange o Ensino Superior, por anos já temos estudantes com deficiência em universidades públicas e privadas de todo o país, entretanto em números bem restritos



2. MÉTODO

O presente estudo transcorre sobre uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão sistemática da literatura. Segundo Guanilo, Takahashi & Bertolozzi (2011, pp. 1261), esse tipo de revisão pode ser classificado como “uma metodologia rigorosa proposta para identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos específicos e sistematizados de busca.”

Gil (2002, pp. 44) nos aclara que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” E, com qualquer outra modalidade de pesquisa, é desenvolvida ao longo de etapas. Esta revisão sistemática foi elaborada em 8 etapas, com base na proposta de Gil (2002), que serviram como guia para a seleção do material e análise dos dados apresentados. Tais etapas compreenderam (a) escolha do tema; (b) levantamento bibliográfico preliminar; (c) formulação do problema; (d) busca das fontes; (e) leitura do material; (f) fichamento; (g) organização lógica do assunto; e (h) redação do texto.

Selecionamos dentre os 791 (setecentos e noventa e um) trabalhos do Congresso aqueles que tratavam do tema. Para tal elegemos o eixo temático 21 - Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial, uma vez que este eixo agrupa trabalhos que discutem políticas vigentes para a educação de pessoas com deficiência. Neste eixo temático encontramos um total de 62 (sessenta e dois) trabalhos.

Cada pesquisador fez a leitura individual dos resumos em busca de estudos que atendessem aos critérios de seleção previamente designados: (a) tratar sobre políticas públicas no Ensino Superior; (b) abordar a política de reserva de vagas; (c) mencionar a lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Assim, encontramos um total de 20 (vinte) trabalhos que versam sobre a legislação para estudantes com deficiência, de acordo com seus resumos.

Foi criada, então, uma tabela para organização dos dados retirados dos trabalhos selecionados, que continha as seções: título, palavras-chave, assunto principal e aborda a lei 13.409? Em seguida, a tabela foi revisada pelos pesquisadores e iniciou-se a análise do material. Por fim, realizou-se a escrita e discussão dos resultados encontrados.

O período de análise do material compreendeu de 15 de março de 2021 a 5 de julho de 2021.



3. RESULTADOS

A leitura dos resumos dos 62 trabalhos encontrados no eixo temático Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial, dos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), nos permitiu identificar diversas temáticas, conforme apresentado na Tabela 01:

Tabela 01: Quantitativo de trabalhos classificados conforme a temática

Temática	Quantitativo
Acessibilidade e inclusão	02
Adaptação/adequação de materiais	01
Atendimento educacional especializado	11
Classes hospitalares e atendimento domiciliar	02
Educação Especial e Educação do campo	03
Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos	03
Financiamento, gestão e cotidiano escolar na perspectiva da Educação Inclusiva	05
Formação continuada de professores para a Educação Inclusiva	01
Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	02
Inclusão escolar na Educação Infantil	03
Normativas legais e políticas públicas para a Educação Inclusiva	26
Perfil de estudantes com deficiência	03

Selecionamos dentro das temáticas os artigos que, por seus resumos e palavras-chave, faziam alusão à legislação em vigor para estudantes com deficiência e/ou Ensino Superior. Tal seleção resultou em 20 trabalhos, abrangendo 5 das 12 temáticas



encontradas: Atendimento Educacional Especializado, Formação continuada de professores para a Educação Inclusiva, Inclusão de Estudantes com deficiência no Ensino Superior, Normativas legais e políticas públicas para a Educação Inclusiva e Perfil de estudantes com deficiência. Partimos, então, para a leitura dos artigos em sua íntegra. O Quadro 01 apresenta detalhes desses trabalhos.

Quadro 01: Trabalhos que versam sobre políticas educacionais para estudantes com deficiência

	Título	Palavras-chave	Assunto principal	Aborda a lei 13.409?
1	A lei de cotas para alunos com deficiência na universidade: limites e desafios 13.409/2016	Ensino superior. lei de cotas. alunos com deficiência.	Quais são os limites, desafios e possibilidades para implementar a Lei Nº 13.409/2016 nas universidades públicas federais no país?	Sim
2	Ações afirmativas, educação inclusiva e novas demandas para a Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ensino Superior. Ações Afirmativas. Pessoa com Deficiência	Como a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ se prepara para receber as pessoas com deficiência advindas das cotas para o ensino superior em atendimento à Lei 13.409/2016 e ao Decreto nº9.034/2017	Sim
3	Acessibilidade e inclusão: entre o direito político e os recursos e serviços	Acessibilidade. Recursos. Serviços	Análise acerca da acessibilidade para as pessoas com deficiência, tendo por base o princípio legal que estabelece a todos os cidadãos brasileiros a garantia da efetivação de condições de igualdade no exercício dos direitos e da liberdade fundamental para a inclusão e a cidadania	Não

4	Atendimento educacional especializado e atuação em ações de extensão do NAIA/UNIFESSPA no sudeste do Pará	Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão escolar/ acadêmica	Atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – NAIA/UNIFESSPA (projeto de extensão) na inclusão da educação básica ao ensino superior	Não
5	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e aperfeiçoamento da educação inclusiva brasileira	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Educação Inclusiva. Política de Educação Especial.	Aborda a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15).	Não
6	Da educação infantil ao ensino superior: as matrículas garantem a perspectiva inclusiva na educação?	Educação Especial e Inclusiva. Ensino Médio. Educação Superior.	Versa sobre programas e governamentais e políticas de ações afirmativas referentes a ingresso e permanência do estudante com deficiência, da educação infantil ao ensino superior	Não
7	Dez anos da 'nova política da educação especial': as implicações para a educação superior	Inclusão. Educação Superior. Políticas Educacionais	Apresenta mudanças no campo da educação especial e da educação superior após a PNEEPEI para garantia de acesso e permanência no Ensino Superior	Sim
8	Direitos fundamentais da pessoa com	Políticas Públicas.	A educação inclusiva no diálogo com as políticas públicas e o debate sobre os direitos das	Não

	deficiência: a trajetória das políticas públicas na contemporaneidade	a Direitos. Inclusão	peças com deficiência, entendendo estes como necessários para o combate à desigualdade social e à exclusão	
9	Educação especial: reflexão acerca do cenário das políticas públicas brasileiras de educação	Direitos humanos. Educação inclusiva. Diversidade	Como se desenvolveu a política de inclusão escolar a partir do aparato legal elaborado depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos	Não
10	Entre silêncios, vozes e visibilidade: trajetórias de vida e de escolarização de pessoas com deficiência	Pessoa com deficiência. Histórias de vida. Acessibilidade. Inclusão escolar. Educação especial	Apresenta as trajetórias escolares de alunos com deficiência da educação básica ao ensino superior	Não
11	Mapeamento e perfil de estudantes com deficiência em uma universidade pública no estado do Amazonas	Estudante com Deficiência. Ensino Superior. Mapeamento	Mapeamento e perfil de estudantes com deficiência matriculados em uma instituição pública de ensino superior no estado do Amazonas	Sim
12	Os impactos das propostas inclusivas na criação de políticas públicas para a educação de surdos	Educação bilíngue. Surdez. Inclusão	Adoção de educação bilíngue (LIBRAS) para a educação de surdos na cidade de Campinas – SP	Não
13	Os planos de educação do	Políticas Públicas	Desvendar se os Planos Municipais pesquisados estão	Não

	Amazonas e a implementação das políticas públicas educacionais de inclusão	Educacionais de Inclusão. Plano Nacional de Educação. Planos Municipais de Educação	negligenciando o cumprimento dos princípios assegurados pela Educação Inclusiva no Estado do Amazonas	
14	Políticas de ações afirmativas na UFRGS: condições de acesso e permanência dos surdos na universidade	Ações Afirmativas. Educação Superior. Surdos	Análise das condições de acesso e permanência para as pessoas surdas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sim
15	Política Nacional de Educação Especial 2008-2018: inclusão escolar entre o texto e os contextos	Política Nacional de Educação Especial. Ciclo de Políticas. Inclusão escolar.	Os desafios da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI, 2008)	Não
16	Políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência ao ensino superior: levantamento de teses e dissertações (2006-2016)	Políticas públicas. Pessoas com deficiência. Ensino superior	Levantamento de produções sobre as políticas públicas e institucionais de acesso e permanência das pessoas com deficiência ao ensino superior	Não
17	Políticas inclusivas educacionais no Brasil: o caso da rede municipal de	Políticas Educacionais Inclusivas. Alunos com deficiência	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o processo de implementação na rede municipal	Não

	ensino de Santo André		de ensino de Santo André (2008-2016)	
18	Políticas públicas e formação continuada de professores para a educação inclusiva	Políticas Públicas. Formação continuada de Professores. Público-Alvo da Educação Especial.	A formação do professor mediante ao estudo coletivo das políticas públicas no que se refere ao atendimento do público-alvo da educação especial	Não
19	Reflexões dos orientadores educacionais e pedagógicos sobre as políticas públicas para os alunos com deficiência	Políticas Públicas. Deficiência. Orientadores	A necessidade de conhecer o fazer e o pensar dos membros das Equipes Técnicas das Escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias acerca do processo inclusivo dos alunos com deficiência no Ensino Regular	Não
20	Três décadas de legislação para inclusão educacional brasileira: impactos para acesso e permanência na UNIPAMPA	Inclusão. Ensino Superior. Acessibilidade pedagógica e atitudinal.	Aspectos jurídico-legais sobre o tema da inclusão e o direito à educação na perspectiva da educação inclusiva e a contribuição para o processo formativo dos alunos com deficiência no Ensino Superior (acesso e permanência)	Sim

Conforme verificado no Quadro 01, destacamos que, no universo de trabalhos pesquisados, apenas 6 (seis) discutem a temática da reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior com base na lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Encontramos ainda 3 (três) trabalhos – números 4, 6 e 16 na tabela – que abordam a reserva de vagas, porém sem mencionar a lei, uma vez que são estudos anteriores ao ano de 2016, assim sendo, anteriores à lei.



O estudo de Costa e Rodrigues (2018) foi realizado com estudantes da Universidade Federal de Goiás (UFG) e buscou demonstrar que há muitas insatisfações dos estudantes para com a lei 13.409 (Lei n° 13.409, 2016). Além disso, os autores também discorrem sobre os limites, desafios e possibilidades de se implementar a lei supracitada nas universidades públicas federais do país. Este estudo trouxe indagações importantes acerca da implementação da lei, destacou a importância da formação continuada dos professores para a redução de barreiras pedagógicas (quando o currículo não é adaptado às diferentes necessidades educativas dos estudantes) e do trabalho dos Núcleos de Acessibilidade (NA). Os autores ainda destacam em seu estudo que:

é de fundamental importância ressaltar que com a publicação da Lei de Cotas Nº 13.409/2016, em vigor a partir do ano de 2018, o número de matrículas de alunos com deficiência aumentou de forma considerável, uma vez que com a legislação, os estudantes com deficiência passam a ter legitimado este direito (Costa & Rodrigues, 2018, pp. 11).

Ainda com a proposta de discutir as ações afirmativas em IFES, encontramos nas publicações do VIII CBEE os trabalhos de Di Blasi e Rumjanek (2018) e de Pontin, Lopes e Thoma (2018).

Di Blasi e Rumjanek (2018) investigaram como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se prepara para receber os estudantes com deficiência advindos da reserva de vagas garantida pela Lei de Cotas. Este estudo mostrou que a UFRJ trabalha historicamente, mesmo antes da lei, com ações individuais para acolher seus estudantes, independentemente de suas especificidades, com diversos projetos voltados à melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Contudo, com base no mapeamento de ingresso desse grupo na universidade, foi identificada uma mudança nos números de acesso de estudantes com deficiência em IFES, sendo observada pelos autores uma considerável ampliação desse acesso por conta das ações afirmativas. Os autores concluem que, mesmo com o contínuo aumento da participação desses estudantes no Ensino Superior, o acesso garantido por lei não legitima, necessariamente, a permanência da pessoa com deficiência na universidade uma vez que:

existe uma diversidade praticamente intangível sobre as pessoas com deficiência, bem como, das individualidades de cada deficiência. Fato este que impõe à universidade uma obrigatoriedade de adequação que vai além das adaptações arquitetônicas necessárias à acessibilidade estrutural, por exemplo. Tais mudanças compreendem tanto fatores estruturais, quanto operacionais, psicoafetivos e atitudinais. Logo, a universidade terá que se estruturar continuamente, porque não existe uma solução pontual (Di Blasi & Rumjanek, 2018, pp. 11).



No trabalho de Pontin, Lopes e Thoma (2018) é apresentada uma análise das condições de acesso e permanência, a partir da implantação da lei 13.409 (Lei nº 13.409, 2016), para pessoas surdas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As autoras argumentam com o fato de que a criação da reserva de vagas por meio da lei não encerra as discussões sobre o tema da inclusão e da acessibilidade nas IFES mas, pelo contrário, deve trazer mais debates. Pontuam que a inclusão dos surdos na UFRGS tem ocorrido desde 1997 graças ao Programa Incluir¹, e que ao longo dos anos o número de estudantes surdos atendidos aumentou. Destacam que o acesso e permanência dos surdos têm sido possível graças a presença dos tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), que nem sempre dão conta das demandas, uma vez que há um número limitado desses servidores na universidade. Mesmo assim, salientam que:

mesmo tendo aumentado o número de atendimentos, as condições de acesso e a permanência não podem ser resumidas a presença desse profissional nas aulas e demais atividades. A garantia desses direitos também deve levar em consideração instrumentos de avaliação que identifiquem as ações que estão sendo bem-sucedidas e o que ainda precisamos de maior investimento para garantir a igualdade e equidade (Pontin, Lopes & Thoma, 2018, pp. 11).

O ingresso de estudantes com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) teve uma crescente nos últimos anos e a Lei de Cotas veio garantir ainda mais o acesso destes estudantes. O trabalho de Reis e Glat (2018) trouxe o perfil dos estudantes com deficiência matriculados na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), evidenciando as necessidades dos estudantes em relação à acessibilidade como a presença de TILS, tutores, recursos tecnológicos, dentre outras adequações necessárias à sua inclusão. As autoras também evidenciam que as garantias legais auxiliam em um maior debate sobre inclusão e acessibilidade, destacando sua importância desde o Programa Incluir (com a criação dos NA em muitas universidades) até a lei de reserva de vagas nas IFES.

Este panorama legislativo também é abordado nos trabalhos de Ferraz et al (2018) e Brasil, Brizolla e Martins (2018). Ferraz et al (2018) apresentaram algumas mudanças legislativas no campo da Educação Especial e do Ensino Superior na última década, com destaque desde a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (Portaria Ministerial nº 555, 2008) até a instituição da Lei de Cotas (Lei nº 13.409, 2016), evidenciando a partir de dados do Censo que o impacto dessas políticas pode ser percebido com uma crescente no número de estudantes com deficiência ingressantes em IES.



Brasil, Brizolla e Martins (2018), por sua vez, apresentam um panorama um pouco maior, que vai desde a Constituição Federal (Constituição Federal, 1988), começando pelos preceitos relativos ao direito à educação estabelecido pelo artigo 205 como direito de todos e dever do estado até a lei 13.409 (Lei n° 13.409, 2016), sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas IFES. Assim sendo, após apresentar as três décadas de leis que versam sobre a inclusão educacional brasileira, os autores destacam o movimento ocorrido na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) para se adequar às ações afirmativas de reserva de vagas em 2018, com a criação, por parte da gestão, de comissões de verificação com o foco principal em evitar “fraudes” na seleção dos candidatos.



4. CONSIDERAÇÕES

Com este estudo, baseado nos seis artigos do VIII CBEE que tratam sobre a lei 13.409 (Lei n° 13.409, 2016) observamos que, nas universidades pesquisadas, houve a preocupação em não somente cumprir a lei, mas proporcionar uma acessibilidade que atendesse o estudante com deficiência em todas as suas necessidades educacionais. Não resta dúvidas de que o avanço na legislação e que a reserva de vagas às pessoas com deficiência nas IFES intensificou os debates acerca do tema da inclusão e acessibilidade, no entanto, somente o direito ao acesso não é suficiente. Muito já se garantiu, visto que é importante compreender que o ingresso desses estudantes também se dá a partir da lei, contudo ainda precisamos de ações eficazes quanto à efetiva permanência e conclusão por parte desses estudantes.

É necessário debater em relação à inclusão no Ensino Superior. A reserva de vagas é um ponto de partida para a garantia do direito desses estudantes ao acesso à universidade, contudo as universidades precisam de ações efetivas para consolidar sua permanência, além da quebra de barreiras que impeçam o seu caminhar durante todo o percurso acadêmico.

Discutir sobre os processos de ensino, formação continuada de professores, acessibilidade pedagógica e atitudinal desse grupo socialmente invisível é um caminho possível para a equidade de condições educativas das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Todavia é importante salientar que se faz necessário que todos estes aspectos sejam perpassados ao corpo técnico, discentes, docentes e a comunidade em geral para que se alcance melhorias e novas construções na estrutura que compõe as IES, com ênfase na acessibilidade e garantia do acesso e permanência do estudante com deficiência.



5. REFERÊNCIAS

- Brasil, J. S. N., Brizolla, F. & Martins, L. C. (2018). Três décadas de legislação para inclusão educacional brasileira: impactos para o acesso e permanência na UNIPAMPA. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>
- Costa, V. B., & Rodrigues, V. R. (2018). A lei de cotas 13.409/2016 para alunos com deficiência na Universidade: limites e desafios. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>
- Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988. Recuperado de 27 de agosto de 2021 de <http://www.saude.am.gov.br/planeja/doc/constituicaofederalde88.pdf>
- Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Acrescenta ao caput do art. 214 da Constituição Federal*. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art4
Acesso em: 27 de agosto 2021.
- Ferraz, A. P. S., Dillenburg, A. I., Freitas, C. N., Thesing, M. L. C. & Costas, F. A. T. (2018). Dez anos da 'nova política da educação especial': as implicações para a educação superior. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, 4ª edição, Atlas.
- Guanilo, M. C. D. T. U., Takahashi, R. F. & Bertolozzi, M. R. (2011). *Revisão sistemática: noções gerais*. Recuperado em 20 de maio de 2021 de <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/CRjvBKKvRRGL7vGsZLQ8bQj/?format=pdf&lang=pt>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 27 de agosto de 2021 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf



Lei 13.146, de 6 julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Recuperado em 27 de agosto de 2021 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei 13.409, de 28 dezembro de 2016 que altera a Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Recuperado em 27 de agosto de 2021 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

Pereira, M. M. (2007). *Inclusão e diversidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Pontin, B. R., Lopes, L. B. & Thoma, A. S. (2018). Política de ações afirmativas na UFRGS: condições de acesso e permanência dos surdos na universidade. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>

Reis, J. G. & Glat, R. (2018). Mapeamento e perfil de estudantes com deficiência em uma universidade pública no estado do Amazonas. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>

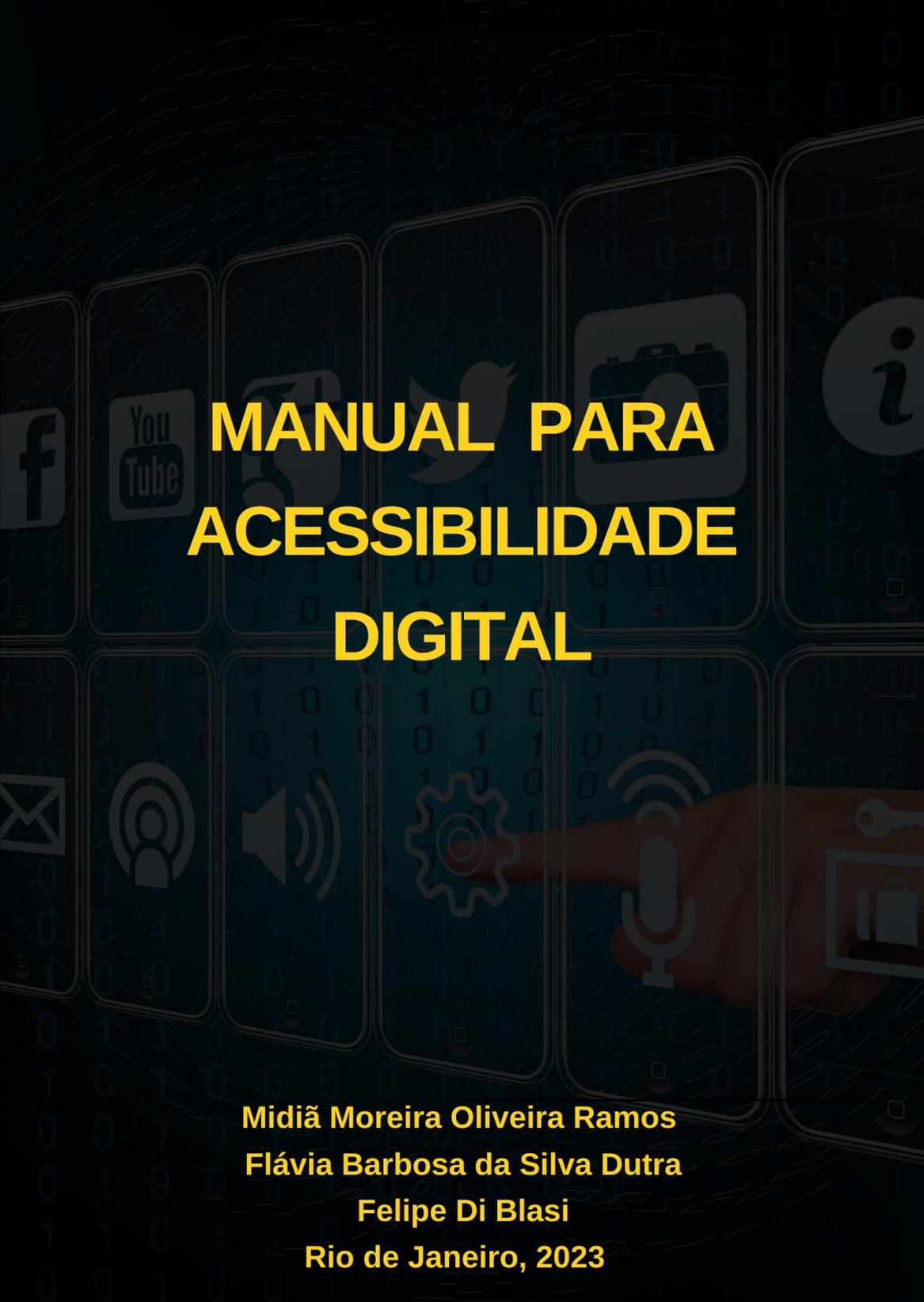
Rumjanek, V. M. B. D., & Di Blasi, F. (2018). Ações afirmativas, educação inclusiva e novas demandas para a Universidades Federal do Rio de Janeiro. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>



6. NOTAS:

1. O Programa Incluir foi criado pelo MEC em 2007 através da Portaria Normativa N° 14/2007, que instituiu incentivo à implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, para que fosse garantido o acesso pleno às pessoas com deficiência, através de políticas de inclusão, a fim de tornar a instituição acessível em todos os aspectos.

ANEXO G



MANUAL PARA ACESSIBILIDADE DIGITAL

Midiã Moreira Oliveira Ramos
Flávia Barbosa da Silva Dutra
Felipe Di Blasi
Rio de Janeiro, 2023

ANEXO H

APRESENTAÇÃO

Este manual para acessibilidade digital é produto final de dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, no Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, localizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Com a pandemia da Covid-19 e o avanço da utilização das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), empresas e instituições escolares precisaram buscar ações diferenciadas para continuação de suas atividades, visto que com o distanciamento social a relação entre amigos, estudos e trabalhos se voltaram cada vez mais para a utilização das TDICs. Portanto, o objetivo deste material é disponibilizar orientações sobre acessibilidade digital para o processo de comunicação e divulgação das atividades oferecidas pela UFRJ, em seus sítios eletrônicos.

Desta forma é importante salientar que as orientações aqui disponibilizadas para o fornecimento de ações acessíveis no contexto socioeducacional, assim como o processo de inclusão com garantia na participação do estudante, versam sobre a acessibilidade básica, visto que cada Pessoa com Deficiência (PcD) possui demandas específicas e suas relações com a tecnologia.

Por fim, este material e suas instruções foram construídas em parceria com o Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID), que dedica seus estudos à inclusão da PcD em todo contexto socioeducacional.

Desejamos uma excelente leitura!

Os organizadores
Midiã Moreira Oliveira Ramos
Flávia Barbosa da Silva Dutra
Felipe Di Blasi