

Desafios da In(ex)clusão no Espaço da Educação Superior a Distância no Brasil

Challenges of In(ex)clusion in the Space of Higher Distance Education in Brazil

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v10i2.1121

Viviane Spadaro Di Gesù^{1*}
Roberto Gimenez¹

¹ Universidade Cidade de São Paulo/
UNICID – Rua Cesário Galero, 448
-Tatuapé - São Paulo, SP - Brasil.

vivianedigesu@gmail.com

Resumo

O presente artigo se propõe a discutir o tema inclusão no ensino superior brasileiro, em especial, sob o contexto da educação a distância (EAD). Considerando a função social das instituições de ensino superior (IES), identificou-se como se deu o tratamento dos alunos com deficiência em nível de graduação no Brasil, adentrando ao campo da acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizados em cursos superiores na modalidade a distância. O estudo apontou que a inclusão no espaço acadêmico de nível superior é um desafio, agravado quando submetido ao contexto da formação a distância. A legislação tímida acerca da inclusão e as ações, sobretudo tecnológicas, voltadas à provisão de acessibilidade no ensino superior a distância ainda estão longe da garantia do direito à educação para todos.

Palavras-chave: Inclusão. Alunos com deficiência. Educação a distância. Educação superior.



Recebido 16/07/2020
Aceito 29/10/2020
Publicado 17/10/2020

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: Gesú, V. S. D.; GIMENEZ, R. Desafios da In(ex)clusão no Espaço da Educação Superior a Distância no Brasil. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, e1121, 2020. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1121>

Challenges of In(ex)clusion in the Space of Higher Distance Education in Brazil

Abstract

This article aims to discuss the topic of inclusion in Brazilian higher education, especially under the context of distance education. Considering the social function of higher education institutions, it was identified how undergraduate students with disabilities were treated in Brazil, entering the field of accessibility in virtual learning environments used in higher education courses in Brazil distance mode. The study pointed out that the inclusion in the academic space of higher education is a challenge, aggravated when submitted to the context of distance education. Timid legislation on inclusion and actions, especially technological, aimed at providing accessibility on higher education are still far from guarantying the right to education for all.

Keywords: Inclusion. Students with disabilities. Distance education. Higher education.

1. Notas Introdutórias

Este artigo apresenta um estudo sobre o processo de inclusão no ensino superior brasileiro. A partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema, observa-se a fragilidade do papel social das instituições de ensino superior no Brasil, que pouco garantem a efetividade dos direitos educacionais à sociedade. Adentrando a discussão acerca da necessidade de cursos de nível superior acessíveis e inclusivos, observou-se como as IES têm encaminhado suas práticas.

Ainda que a necessidade da inclusão seja algo defendido no campo da educação, notam-se as faces nem sempre visíveis desse processo, que passa a permitir assim a condição de exclusão dos alunos com demandas especiais. Ainda submetidos a acessos limitados, os alunos com deficiência enfrentam dificuldades complexas ao se lançarem a uma formação de nível superior.

Os atos legais se materializaram no espaço das políticas públicas, porém, encontraram entraves na sua efetividade. A modalidade a distância na educação superior passou a tomar a atenção das discussões das políticas educacionais já que ganhou espaço importante no âmbito do ensino, no Brasil. Dessa forma, discutir os elementos de acessibilidade em polos de educação a distância bem como em ambientes virtuais de aprendizagem constitui um grande desafio em direção à educação inclusiva.

2. Faces de in(ex)clusão no ensino superior

Sabemos que à universidade compete a função social de formar cidadãos críticos, autônomos e participativos, a partir da promoção da cultura a todos os estudantes, sem distinção. Isso se faz possível quando as instituições de ensino superior (IES) desenvolvem, sobretudo, a ciência. Segundo Demo (1993), a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania; desta forma, a pesquisa é fundamental num contexto de universidade.

Sob tal aspecto, a universidade deve apresentar-se como um espaço primeiro de inclusão por excelência, capaz de possibilitar formação à diversidade de alunos, sem exceção, o que compreende educandos com ou sem necessidades especiais. No entanto, reconhece-se também que o assunto inclusão na edu-

cação superior brasileira é um tema um tanto desafiador. Isso porque para que tal empreitada se cumpra de forma satisfatória, e de fato inclusiva, é importante que a IES elabore, mantenha e coloque em prática políticas de inclusão (de acesso ao ensino superior, acompanhamento do processo educativo, incentivo a permanência no curso, dentre outras) e que elas sejam, preferencialmente, institucionalizadas, para que possam de fato promover a rotina da cultura inclusiva nas suas diversas práticas.

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem que estar voltada para os aspectos que dizem respeito a tudo aquilo que envolve o sujeito em suas relações cotidianas. E esta não pode ser pensada a partir de ações isoladas, mas precisa congrega ações com vistas a aquisição de produtos e tecnologias; ações voltadas as atitudes sociais e para as políticas de inclusão de ingresso e permanência das pessoas com deficiência, assim como relativas ao apoio que as instituições de ensino necessitam tais como no âmbito das pesquisas que desenvolvem, no financiamento da infraestrutura voltadas a formação e para o ensino, entre outros. (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 134-135)

O tímido projeto inclusivo nas IES brasileiras protagoniza grande dificuldade. A carência de políticas públicas de inclusão endossa os entraves por não se fazerem suficientes para a procedência inclusiva no campo educativo.

Aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória. (MOREIRA, 2005, p. 43)

Afastar a exclusão do espaço universitário significa mais do que ações pedagógicas. São necessárias providências que abarquem a complexidade existente no espaço de ensino, o que inclui elementos estruturais (materiais), tecnológicos e humanos (atitudinais e ou comportamentais). Segundo Ferreira (2007), inclusão não significa somente inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la.

O preparo acadêmico para atendimento das demandas de estudantes com deficiência é complexo e, ao mesmo tempo, fundamental. Ele envolve investimentos múltiplos, de cunho palpável e objetivo até subjetivos e subentendidos, ou seja, desde adequações de espaços e equipamentos (imóveis, maquinários, sistemas e *softwares*), qualificação de pessoas (docentes e funcionários) até mudanças paradigmáticas, políticas, culturais e interpessoais. Dessa forma, a discussão da inclusão parte do visível para chegar ao invisível, ao profundo do processo interativo da convivência humana, que não pode ser alcançado pelos olhos nus e, por essa exata razão, se torna de difícil concretude. Burci (2016) destaca:

Formas de exclusão ainda existem, não apenas direcionadas a elas, mas as diversas categorias sociais. Acreditamos que a deficiência está na maneira de pensarmos e olharmos para o outro. A inclusão social nada mais é do que uma luta constante para a eliminação dos aspectos que ainda despertam atos e ações excludentes objetivando uma modificação social. A inclusão busca a equiparação entre todos, proporcionando oportunidades de igualdade sem o uso da discriminação. (BURCI, 2016, p. 33)

Romper com a resistência e, portanto, com o afastamento do diferente, do que “dá trabalho”, do que não comporta o padrão (do desviante) e, dessa forma, do que não pode ser moldado à massificação imposta pela realidade monetária e econômica conhecida por ser de escala, preconizada por uma sociedade capitalista e incorporada a educação superior, é um caminho pouco atraente, em especial, para aqueles que teriam em mãos o poder para sua mudança.

Fugir da rotina, trabalhar com exceções, não é uma tarefa simples, confortável e agradável, principalmente quando se trabalha com grandes volumes de estudantes e a lógica produtiva diz não haver tempo para a exceção (como se configura a realidade das universidades). Transpor segregações, preconceitos e discriminações é um percurso complexo que, por isso, exige escolha. Moreira (2004) aponta que a universidade deve ampliar o significado de sua função social, a fim de que as pessoas com deficiência deixem de ser categorizadas pela via da ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo, e a elas sejam assegurados o direito à equiparação de oportunidades e à educação.

Pacheco & Costas (2006) dizem que os estudos realizados sobre o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior do Brasil demonstram que são isoladas e insuficientes as iniciativas de proporcionar a eles apoio para atender as suas necessidades. Promover a educação superior inclusiva implica quatro condições: permitir acessos, permanências, saídas e continuidades (esta última comportando o retorno desse aluno com necessidades especiais a um curso de grau superior ao concluído – como é o caso de um curso de pós-graduação lato ou strictu sensu). Para Castanhos e Freitas (2007), diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o ensino superior, é indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade, pois antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever do estado implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior.

3. A educação superior brasileira e o estudante com deficiência

É importante lembrar que, historicamente, a educação superior iniciou suas atividades no Brasil com vistas elitizadas, ou seja, destinou-se às pessoas abastadas. Ao pobre não competia a cultura. Oliven (1992) afirma que a criação das primeiras universidades brasileiras conservava o caráter elitista e, ao mesmo tempo, meramente profissionalizante dos cursos.

Menos ainda o ensino superior cabia ao indivíduo com deficiência, que teria dificuldade no exercício do trabalho produtivo. Competia a ele o tratamento sob a lógica médica, sendo por isso considerado como um indivíduo deficiente, que precisava de tratamento, mas não de educação. Esse indivíduo, dessa forma, teria, no máximo, direito à saúde, ao cuidado, dependendo de profissionais médicos, em vez de profissionais do ensino.

Esse cenário reafirma a educação como resposta e reflexo de uma sociedade. Um país sob o contexto social (para não citar econômico e financeiro) excludente e preconceituoso não poderia gerar senão uma educação excludente, interessada em separar, e por que não dizer esconder suas anomalias e tropeços indesejáveis. Segundo Matiskei (2004), inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar.

Rossetto (2008, p. 52) lembra que 1950 foi o marco emancipatório dos indivíduos com deficiência no ensino superior do Brasil. Isso porque pessoas cegas foram autorizadas pelo Conselho Nacional de Educação a matricularem-se numa IES, a Faculdade de Filosofia. A autora lembra ainda que até 1980 poucas pessoas com deficiência, por motivos diversos, acessavam o ensino superior. Dentre as causas estariam a baixa escolaridade pelo acesso limitado ou o não acesso à educação básica, a tratamentos de reabilita-

ção, a aparelhos especiais, a transporte coletivo adaptado, a recursos financeiros, ao desconhecimento de direitos, à insegurança familiar, entre outros.

Foi depois da Constituição de 1988 que a temática da inclusão passou a ser tratada como direito no campo educacional. Por essa razão, a discussão da inclusão é demasiadamente tardia no Brasil, ganhando espaço nos anos 90. A declaração de Salamanca, de 1994, produzida a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, da Unesco, corroborou para reformas educativas com vistas aos alunos com deficiência. A Lei das Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 contribuiu com a inclusão no ensino superior.

A Portaria nº 1.679/1999 (1999), “Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. Decretos também foram promulgados para endossar a regulamentação a favor dos alunos com deficiência. O Decreto n.º 3298/99, considera, para efeitos da lei, em seu art. 3º:

I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999)

O Plano Nacional de Educação por 10 anos (Lei nº 10.172/2001) reforçou as garantias para condições adequadas a alunos com deficiências, na busca da educação inclusiva e acessível a todos.

A Política Nacional de Educação de 2008 também aborda as diversidades, indicando para ações educacionais na direção dos alunos com deficiência, dos profissionais que atuam junto a esses alunos, bem como para as instituições de ensino.

A acessibilidade educacional desponta uma educação de qualidade ao educando com deficiência. Foi somente em 2003, com a Portaria n. 3284/03, que institui a obrigatoriedade de adequações acessíveis para os estudos, que as IES foram levadas a promover acessibilidade para obter reconhecimento dos cursos e credenciamento institucional para o ensino superior. Nesse sentido, a edificação, os espaços, os mobiliários e os equipamentos passaram a ser adaptados para atendimento dos graduandos. É importante definir o que é acessibilidade, segundo o Art. 3º da Lei 13.146/2015:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas de tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertas ao público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (Brasil, 2015)

Por meio de diferentes decretos, como o Decreto nº 5.296/2004 (Lei de Acessibilidade), o Decreto nº 5.626/2005, o Decreto nº 6.949/2009, o Decreto nº 7.612/2011 e também da Portaria 3.284/2003 do MEC, as IES públicas e privadas receberam diretrizes para promover ações, intervenções e adequações capazes

de permitir a acessibilidade nas universidades. Dessa forma, os instrumentos avaliativos relativos aos processos de reconhecimento de cursos superiores exigem espaços, equipamentos e processos adaptados e/ou munidos de tecnologias assistivas.

4. O desafio da inclusão na educação superior a distância no Brasil

Tratar da inclusão na educação superior presencial já é um desafio; quando se considera o ensino superior na modalidade a distância, a questão torna-se ainda mais delicada. A discussão passa a ser acerca de estudantes que não somente ou necessariamente acessam a universidade (ou o seu polo presencial) pelas vias físicas, mas também, e principalmente, promovem sua aprendizagem através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A modalidade a distância no Brasil teve início no século XIX, mas foi somente em 1996, com a Lei 9.394, que o EAD teve seu primeiro marco regulatório. Tratava-se de uma política pública educacional no campo da educação a distância, ainda inicial, com vistas à resolução do baixo acesso de estudantes ao nível superior. Outros atos regulatórios foram promulgados, a fim de melhor direcionar a expansão desse processo educativo ainda em construção no país. Com modelos diversos, as instituições de ensino superior atualmente oferecem formação universitária nos seus variados níveis sob tal modalidade (graduação e pós-graduação).

A crescente demanda por educação, devido não somente a expansão populacional como, sobretudo as lutas das classes trabalhadoras por acesso a educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade. (PRETI, 1996, p.11)

A educação a distância passou pelo livro impresso, pelo correio, pelo rádio, pela TV, chegando aos meios eletrônicos, alcançando números expressivos de alunos, e hoje apresenta-se como uma forma de educação em potencial de crescimento sem precedentes. Em seus estudos, Gatti (2001) chama a atenção para o avanço do ensino superior e da pós-graduação na segunda metade dos anos 1980 e início dos anos 1990. Ainda que se fazendo presente na educação pública brasileira, a educação a distância avançou sob o campo privado. De acordo com Chauí (2001), o ensino privado tomou o país, e hoje, esse número tem aumentado cada dia mais. Além dos cursos “presenciais”, proliferaram-se os cursos de graduação e pós-graduação a distância.

É dessa forma que a educação superior a distância ganha espaço, promovendo um movimento substancial no campo pedagógico. O conceito de Educação a Distância no Brasil foi definido oficialmente no Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Diante desse contexto, o estudante (com ou sem deficiência) se depara com uma realidade de estudo diferenciada, já que seu contato com o curso ocorre sobretudo a partir de um tutor a distância, o qual assume o papel de professor e, portanto, facilitador do ensino na modalidade EAD. Assim, o aluno de educação superior vivencia sua trajetória de formação, sobretudo diante de um computador e, poucas vezes, participando pessoalmente de uma atividade presencial que, dessa vez, não ocorre necessariamente no espaço da universidade, mas do polo a que é vinculado. Dessa forma observam-se novos atores desse processo formativo e um novo cenário para estudo.

Segundo Preti (2002, p. 25), a “Educação a Distância é, antes de tudo, educação, é formação humana, é processo interativo de heteroeducação e autoeducação”. A educação é um processo condicionado às situações possíveis de serem vivenciadas pelo sujeito. No caso da educação a distância em nível superior, tem-se o graduando em ação com seu objeto de estudo, frente ao desafio de aprender. Seu posicionamento, suas escolhas de estudos, é que darão o tom da sua trajetória de desenvolvimento intelectual. Os demais atores desse processo educativos compõem esse cenário fazendo-se presentes na caminhada do aprendiz.

Sujeitos ingressam no ensino superior a distância, passando a estudar em uma universidade, porém mantendo-se, no espaço de seus lares, de seu trabalho ou, ainda, em qualquer outro espaço que lhe permita o acesso à plataforma *on-line* de estudo. A WEB permitiu a interação *on-line* e *off-line* na educação, desconstruindo limites para os estudos. Em EAD, o ambiente WEB pode disponibilizar textos, orientações de professores, bibliotecas, avaliações, e realizar chats, fóruns, correio eletrônico (PORTO et al, 2004). Os materiais podem ter diversos formatos: apresentações, planilhas, textos, animações interativas ou não, entre outros.

Carlini e Ramos (2009) enfatizam a necessidade da atuação de uma equipe multiprofissional nos processos de elaboração e avaliação dos cursos EAD. Essa equipe constituinte de um curso acadêmico na modalidade a distância corresponde a professores, tutores, equipe de produção, designers, desenhistas, diagramadores, etc. Para a produção de materiais, a organização de ferramentas educacionais, bem como a transmissão do conteúdo, é preciso fazer uso de diferentes recursos: humanos, materiais, tecnológicos, financeiros.

O processo de inclusão e de acessibilidade deve assumir a transversalidade em todos esses recursos. É importante lembrar que, segundo Sasaki (2009), existem diferentes dimensões para a acessibilidade, as quais norteiam variados espaços, inclusive o da educação a distância, são elas:

- a. **Arquitetônica:** promovem a ruptura das barreiras físicas entre as pessoas com e sem deficiência. Associada às adequações estruturais físicas em prédios, tendo em vista assegurar o acesso de indivíduos com deficiência aos mesmos meios ambientes que as pessoas sem deficiência (no caso da educação a distância, esta se aplicaria ao polo presencial ou ao espaço físico da universidade);
- b. **Comunicacional:** corresponde à ruptura entre as barreiras nas relações pessoais entre indivíduos com e sem deficiência. Esta dimensão está relacionada desde à adequação das linguagens (LIBRAS, Braille, comunicação virtual) até o estabelecimento de laços afetivos entre os indivíduos numa situação de grupo (na educação a distância, essa dimensão se revela nos materiais didáticos e na interação via plataforma de aprendizagem);
- c. **Metodológica:** corresponde à adequação de metodologias de ensino, tendo em vista assegurar o acolhimento, bem como o aprendizado das pessoas com deficiência no ambiente de ensino. Vale ressaltar que esta dimensão é permeada pelas concepções sobre o que é ensinar e aprender, sobre a orientação do projeto pedagógico, seja ele por competências ou conteúdos, bem como sobre o próprio sistema de avaliação. A EAD deve, portanto, se atentar à sua proposta pedagógica adaptada ao aluno com deficiência;
- d. **Instrumental:** corresponde à adequação de dispositivos, utensílios, programas de computa-

dor, equipamentos e demais recursos físicos para maximizar as condições de aprendizagem dos indivíduos com deficiência. As ferramentas virtuais inclusivas se direcionam a essa dimensão no campo da educação a distância;

- e. Programática: corresponde à ruptura de barreiras que compreendem desde as políticas públicas orientadas a acessibilidade até as adequações que ocorrem nos projetos pedagógicos, nas normas da instituição de ensino e no âmbito da sua gestão. A instituição de ensino superior atende a essa dimensão, quanto à modalidade a distância, adequando seu processo pedagógico ao aluno com deficiência;
- f. Atitudinal: corresponde à dimensão dos valores e atitudes prevalecentes numa organização da instituição de ensino diante das pessoas com deficiência. Em especial, ela permeia todo o projeto institucional, envolvendo desde a gestão, corpo docente, funcionários e corpo discente. Trata-se de uma perspectiva mais abrangente que pode ser identificada por meio de comportamentos que denotem preconceito em relação à diversidade.

O número de estudantes com deficiência matriculados em IES ainda é pouco expressivo diante do total de matrículas no ensino superior da população em geral, as quais perfizeram a quantia total de 7.305.977, sendo 1.137.851 em instituições federais, 604.517 estaduais, 190.159 municipais, além de 5.373.450 em IES particulares no ano de 2013 (Inep, 2013).

Tratar sobre os motivos do baixo acesso de pessoas com deficiência no ensino superior é uma incógnita; isso porque a prática das instituições é permitir a liberdade ao estudante em identificar-se ou não como deficiente. Muitos optam por não apontar sua condição de necessidade especial. Há, portanto, um hiato falho logo na aproximação e recepção do aluno ao ensino superior, conforme aponta Mazzoni (2001).

[...] por que a quantidade de alunos com necessidades educativas especiais é tão pequena em relação ao número total de matriculados no ensino superior? Uma primeira apreciação nos leva a observar que não existe um sistema de informações preparado para captar os dados reais, devido a que existe identificação de portadores de deficiências apenas no concurso vestibular, e somente para aqueles que desejem se identificar como tais. (MAZZONI et al, 2001, p.68)

O tratamento indiferenciado em contextos que necessitam da diferenciação capaz de viabilizar a equidade traz prejuízos ao processo inclusivo por abrir espaços para a evasão desse aluno e, por que não dizer, o convite à sua expulsão por consequência da não-provisão de suas demandas. A necessidade de políticas inclusivas de acesso ao direito à educação é o ponto de partida para a entrada do estudante no espaço universitário. O segundo passo compete às políticas de manutenção do estudo no espaço do ensino, as quais evitam o processo evasivo dos alunos com deficiência e, avançando ainda mais, um terceiro passo está em políticas inclusivas para egressos, capazes de permitir a evolução desse estudante ao que compete à sua titulação.

De acordo com Sasaki (1997), a prática da inclusão social, educacional, repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência com diferentes grupos sociais e a aprendizagem através da cooperação. A educação superior na modalidade a distância é pautada na aprendizagem colaborativa. Através dessa perspectiva, os educandos com ou sem deficiência, interagem com os pares, bem como os tutores, para promoverem sua aprendizagem. O ambiente virtual de aprendizagem inclusivo propicia essa vivência interativa a partir das atividades de troca entre pares, as quais reúnem fóruns, chats, webconferências, dentre outras.

Dessa forma, observa-se o desafio da educação superior a distância, que deve atender às dimensões de acessibilidade em sua prática de ensino. Quanto à tecnologia da informação, as instituições de ensino superior parecem estar mais atentas. Fazendo uso de ferramentas tecnológicas assistivas, a EAD buscar

promover maior independência ao aluno com deficiência, com recursos de acessibilidade, como aumento da letra, audiotexto, legendas e vídeos em libras.

[...] desenvolvida para ajudar as pessoas com deficiência conseguirem executar as mesmas ações que as pessoas sem deficiência fazem sem o auxílio da tecnologia. As tecnologias comuns também podem se tornar assistivas se corresponderem a essa necessidade. A tecnologia assistiva tem por objetivo melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência e por consequência também as incluem na sociedade, permitindo que se tornem cidadãos ativos socialmente e que usufruam de seus direitos constitucionais. (BURCI, 2016, p.110)

5. Ensaios de acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem

O apoio das tecnologias assistivas é essencial ao ensino superior na modalidade a distância. Quando combinados esses recursos com metodologias de ensino adequadas, tem-se aliados importantes ao processo de inclusão educacional nesse campo educacional.

Diferentes tipos de deficiência demandam diferentes ferramentas tecnológicas capazes de viabilizarem a educação a distância. As Tecnologias da Comunicação e Informação, chamadas TICs, podem compensar e minimizar as dificuldades encontradas por pessoas com deficiência, alguns transtornos de aprendizagem, como dislexia, pessoa idosa ou analfabeta; dessa forma, proporcionar soluções na forma de Tecnologias Assistivas ou Ajudas Técnicas, como coloca Santarosa (2012):

A garantia de acesso as tecnologias digitais de informação e de comunicação a um número cada vez maior de usuários, democratiza a possibilidade de interação no universo das redes digitais e, por isso, estimula e qualifica as práticas de Educação Inclusiva. A acessibilidade digital consiste em: (1) garantir que pessoas, independente de características sensoriais e cognitivas, possam perceber, compreender, navegar e interagir com tecnologias digitais de informação e de comunicação; (2) permitir a utilização de sistemas computacionais consorciados as Tecnologias Assistivas; (3) disponibilizar ferramentas para o protagonismo e a autoria individual e coletiva para a diversidade humana. (SANTAROSA, 2012, p. 221)

Para pessoas com deficiência visual, utiliza-se o recurso da lupa, do narrador e do teclado virtual. Em relação aos estudantes surdos, é preciso fazer uso de recursos voltados à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Legendas e telas com intérpretes promovem a acessibilidade.

Alguns exemplos de Tecnologia Assistiva para usuários com limitações motoras e/ou na fala seriam teclados, colmeias, máscara de teclado com tampões, pulseira de pesos, apontador ou ponteira de cabeça, adaptador bucal, vocalizador, mouses e acionadores especiais, acionador de pedal (SONZA, 2008). Ainda existem outros recursos e ferramentas que auxiliam a aprendizagem de alunos com deficiência, mediante a plataforma virtual de aprendizagem.

Com intuito de identificar como as instituições superiores que ofertam cursos na modalidade a distância têm se dedicado à inclusão, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) promoveu uma análise dos dados obtidos pelo Censo EAD.BR 2018. A investigação procurou observar se estamos prontos para atender alunos com necessidades especiais.

Os dados expõem um número significativo de instituições que não executam ações que promovem a inclusão (18,5%). Na melhor situação, o número ainda pode ser considerado baixo: apenas 20,7% de instituições oferecem atendimento de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Quanto aos recursos tecnológicos oferecidos, nota-se uma pequena melhora, embora distante do quadro ideal.

Os números mostram que os recursos de acessibilidade ainda não são integralmente inclusivos. Os melhores resultados competem às avaliações adaptadas e aos computadores com recursos de acessibilidade, com os quais, respectivamente, estão presentes em 55,56% e 52,59% dos cursos a distância. A pesquisa apontou que somente 19,26% dos materiais são oferecidos em braile, o que demonstra, por exemplo, que um aluno com deficiência visual, em um curso na modalidade a distância como esse, não poderá ter compreensão de grande parte dos conteúdos do curso.

Há um alcance ainda limitado dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), mesmo sendo essa a ferramenta principal de estudos dos alunos nos cursos a distância, a qual, por essa razão, precisa atender as dimensões inclusivas.

Os cursos totalmente a distância não possuem nem metade (50%) de seus recursos na condição de acessibilidade. Nesse contexto, apenas 40,74% dos recursos possibilitam a leitura de telas, por exemplo. Dessa forma, os resultados apontam que a maioria das instituições de ensino superior possui pouco preparo para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência – como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão. Uma parcela significativa de potenciais estudantes com deficiência no ensino superior, o que inclusive poderia significar o cumprimento de um importante papel social. Esse cenário indica a necessidade de maior discussão no campo da inclusão de alunos de ensino superior com deficiência no espaço da EAD.

Tomando como base as barreiras apontadas por Sassaki (2009), entende-se que as propostas de inclusão associadas ao EAD conseguem superar alguns obstáculos, como os arquitetônicos, metodológicos e instrumentais. O primeiro deles, pela natureza da própria modalidade, que pressupõe uma forma específica de interação. Neste caso, o fato de ser a distância, não implica diferenças substanciais entre estudantes com e sem deficiência. Em segundo lugar, no que diz respeito às acessibilidades metodológicas e instrumentais, é possível que, por ora, sejam esquecidas diante das potentes ferramentas que atingem um grande número de indivíduos. Contudo, possivelmente, ajustes que ocorreriam na modalidade presencial e que emergem dos processos de interação professor-aluno podem ser prejudicados, cabendo uma análise detalhada e orientada às efetivas demandas do estudante com deficiência por parte dos agentes que compõem o processo. Sobretudo, ao se levar em consideração que se trata de instituições de Ensino Superior, caberia pensar no seu papel em direção à promoção do conhecimento sobre o tema, contribuindo para a diminuição de eventuais barreiras conceituais. Fundamentalmente, entende-se ainda que sejam necessárias maiores reflexões no âmbito das Instituições de Ensino Superior, a fim de cultivar ambientes mais favoráveis à inclusão e ao respeito, contribuindo para a acessibilidade atitudinal.

Considerações finais

O estudo procurou identificar o processo de inclusão na educação superior, considerando a EAD, a qual tem, cada vez mais intensamente, marcado presença nas IES brasileiras. Observou-se que o atendimento das demandas de alunos com necessidades especiais compreende um leque de dimensões nem sempre presentes no espaço das universidades. Atender a elementos estruturais, comunicacionais, metodológicos, instrumentais, pragmáticos e atitudinais, conforme aponta Sassaki, é um grande impasse às IES, e mais ainda em cursos da modalidade a distância. Tem-se, dessa forma, uma complexidade sistêmica no campo educacional difícil de ser satisfeita ou, pelo menos, compreendida.

A temática das acessibilidades e práticas inclusivas contrapõe-se a paradigmas muitas vezes encobertos ou omitidos. Há pouco interesse ou esforço direcionado a equalizar o direito de todos à educação, no

que se refere ao seu acesso, permanência, saída e continuidade. Vislumbrando práticas frágeis mediante uma legislação posta, mas pouco definida acerca da acessibilidade, as universidades lançam-se às ferramentas, sobretudo tecnológicas, para o atendimento aos seus alunos com deficiência.

Com cursos pouco inclusivos, os candidatos à formação superior acessam processos que os direcionam mais pela via da evasão. Os esforços dos profissionais e ferramentas tecnológicas da educação a distância nem sempre atendem às demandas dos alunos com deficiência. A ausência de políticas inclusivas institucionalizadas nas IES entrava a efetivação da acessibilidade à educação em nível superior aos alunos com deficiência. A exclusão ainda parecer ser uma realidade nesses espaços educacionais, o que significa uma incoerência mediante a função social demandada da IES, pela sociedade.

Em parte, essa dificuldade implica uma dificuldade para a existência de avanços, para além da acessibilidade arquitetônica, metodológica e instrumental, como os conceituais e atitudinais, que devem permear os projetos de instituições de Ensino Superior com cursos na modalidade a distância.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.
- BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 03 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020
- BRASIL, (2015) Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da pessoa com deficiência**, nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 mai. 2020.
- BURCI, T. V. L. (2016). **O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- CARLINI, A. L.; RAMOS, M. P. **A avaliação do Curso**. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- DEMO, P. Universidade e Pesquisa: agonia de um antimodelo. **Revista Motrivência**, ano V, nº 5. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1993.
- FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v.13, n.1, p. 43-60, 2007.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, 2001.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013). **Resumo Técnico Censo da Educação Superior Ministério da Educação**. Brasília, DF: Inep.
- MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: **Educar em revista**, Curitiba, n.23, p. 185-202, 2004.

- MAZZONI, A. A., TORRES, E. F., ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, 2001.
- MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>. Acesso em: 28 de abr. 2020.
- _____. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais as práticas pedagógicas**. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- OLIVEN, A. C. Origem, características e desenvolvimento do sistema de ensino superior no Brasil. In: MOROSONI M.; LEITE, D. **Universidade e integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.
- PACHECO, R. V.; COSTAS, F.A.T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 27, 2006, p. 151-170.
- PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/ IE – UFMT, 1996.
- PRETI, O. **Autonomia do aprendiz na educação a distância**. In: PRETI, O. (org). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT. Brasília: Plano, 2000.
- _____. **Fundamentos e políticas em Educação a Distância**. Curitiba: Ibpex, 2002.
- ROSSETO, E. Políticas de inclusão no ensino superior no Brasil. **Revista Temas & Matizes**, Paraná, n. 13, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/2486/1897>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.
- 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. n. 1, 2010, p. 127 – 136. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n1/10.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- SOUZA, S. S. S.; ARAGON, G. T. Estilos de Aprendizagem e Ensino a Distância na Perspectiva da Inclusão. **Revista EaD em Foco**, [S.l.], v. 8, n. 1, jun. 2018. ISSN 2177-8310. doi:<https://doi.org/10.18264/eadf.v8i1.668>.