



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

JULIANA RIZZA RIBEIRO BATISTA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: EM DEBATE O ENSINO
REMOTO**

UBERLÂNDIA

2023

JULIANA RIZZA RIBEIRO BATISTA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: EM DEBATE O ENSINO
REMOTO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia da
Universidade Federal de Uberlândia - UFU - Campus
Umuarama, como requisito para obtenção do título de
Graduação em Psicologia, sob orientação da Prof.^a.
Dr^a. Viviane Prado Buiatti.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA UFU
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

UBERLÂNDIA

2023

Batista, Juliana.

O processo de escolarização das pessoas com deficiência no ensino superior: Em debate o ensino remoto. / **Juliana Rizza Ribeiro Batista**. – UBERLÂNDIA, 2023 – 56 p.

Orientador^a: Prof^a. Dr^a. Viviane Prado Buiatti

Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Instituto de Psicologia. 2023.

Pessoas com deficiência; Ensino Remoto; Ensino Superior; Equidade.

- I. Orientador^a Prof^a. Dr^a. Viviane Prado Buiatti.
- II. Universidade Federal de Uberlândia.
- III. Instituto de Psicologia.
- IV. Psicologia.

DEDICATÓRIA

Com muito carinho dedico este Trabalho de Conclusão de Curso e toda a minha graduação à minha filha Isabela, que surgiu no meio de meus estudos para me proporcionar ainda mais ânimo e alcançar os melhores resultados por mim, por ela e por nossa família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças todos os dias, por estar presente em minha vida, e me auxiliar sempre que eu precisar.

Agradeço aos meus pais, Flávia e Junior, e meus irmãos Mateus, Guilherme e Rafael, que desde o início dos meus estudos sempre fizeram de tudo para que eu seguisse meus sonhos e lutasse para alcançar meus objetivos. Agradeço profundamente à Cida, Elci, Célia e Ivan, que também me ajudaram nos momentos difíceis e me apoiaram, cada um de sua forma, para que fosse possível finalizar esta faculdade.

Também demonstro meu agradecimento ao meu namorado Victor, que esteve comigo em cada noite de estudo, oferecendo-me apoio e suporte e um ponto de refúgio sempre que pensei vagamente em desistir, me dando forças para a finalização deste curso.

Demonstro gratidão aos meus colegas de curso, que me auxiliaram durante o decorrer destes anos e que foram fundamentais para que eu não desistisse, mesmo quando fiquei para trás.

E trago também um agradecimento especial aos meus professores do Instituto de Psicologia que contribuíram com tantos conhecimentos que adquiri neste percurso, com muito apoio e suporte em cada disciplina ofertada. Em especial agradeço à Professora Viviane Prado Buiatti por sua paciência, ajuda e compreensão na construção deste trabalho.

“Somos o que pensamos. Tudo o que somos surge com nossos pensamentos. Com nossos pensamentos, fazemos o mundo.”

(Buda)

RESUMO

O ingresso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior é um direito fundamental que foi instaurado após diversas contextualizações históricas, sociais e legislativas que buscavam, e ainda buscam, estabelecer uma real equidade de acesso em diversos meios. A pandemia de COVID-19 trouxe muitas mudanças significativas como o ensino remoto, uma medida para a continuidade dos estudos nos diferentes níveis de ensino. Neste sentido, este trabalho buscou investigar os enfrentamentos das pessoas com deficiência no ensino superior durante o ensino remoto e, para atingir tal fim, foi realizada uma pesquisa online quantitativa e qualitativa com estudantes da Universidade Federal de Uberlândia que ingressaram por meio de cotas no período de 2018 até 2021. De acordo com a percepção destes estudantes, foi identificada a falta de tecnologias assistivas, o baixo desempenho acadêmico e a incompatibilidade com a didática dos professores. Com este estudo conclui-se haver uma necessidade de investimentos, por parte das instituições de ensino superior, na qualificação de seus professores, em equipamentos tecnológicos específicos e também na promoção de acessibilidade em diferentes âmbitos.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Ensino Remoto; Ensino Superior; Equidade.

ABSTRACT

The admission and permanence of disabled people in higher education is a fundamental right that took place after several historical, social and legislative contextualization that sought and still seeks to establish a real equity of access in several environments. The COVID-19 pandemic brought many significant changes such as remote education, a way to keep studies at different levels of schooling. Within this context, this study investigated the challenges faced by disabled people taking higher education during remote education. In order to achieve this goal, a quantitative and qualitative online research was conducted with students from the Federal University of Uberlândia who entered university by means of quotas from 2018 to 2021. According to the perception of the involved students, the lack of assistive technologies, the low academic performance and the incompatibility with the professors' didactics were identified as the biggest challenges. We can come to the conclusion that higher education institutions must invest in the qualification of their professors, in specific technological equipment and also in promoting accessibility in different areas.

Keywords: Disabled people; Remote education; University education; Equity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dificuldades Enfrentadas Durante o Ensino Remoto.....	37
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. METODOLOGIA	22
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	26
4. CONCLUSÃO	45
5. REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE I	53
APÊNDICE II	57

1. INTRODUÇÃO

Para entender como o processo de escolarização das pessoas com deficiência no ensino superior ocorreu durante o ensino remoto, faz-se necessário compreender as principais questões envolvidas como as políticas públicas para o atendimento destas pessoas e os movimentos sociais e históricos que cercam este debate. A educação e os processos educacionais são garantidos por lei, por meio da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que, em seu artigo 205, expõe a educação como um direito de todas as pessoas, que deve promover o seu pleno desenvolvimento e também prepará-las para exercer sua cidadania.

No artigo 206 (Brasil, 1988) a Constituição também aponta que o processo de ensino deve se basear em princípios como igualdade de acesso e permanência, liberdade de aprender e pluralismo de ideias. Em específico, em relação ao ensino superior, o artigo 208 apresenta que o acesso aos níveis mais elevados deve ocorrer segundo a capacidade de cada um. Isto quer dizer que é dever do Estado e da sociedade promover o ingresso de todos os indivíduos à educação e sua continuidade, sem distinções ou exclusões, considerando a especificidade e necessidade de cada um.

Apesar disso, a participação das pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino nem sempre foi realizada de forma efetiva. O começo da história da educação para este público tinha a principal função de fornecer abrigo, de forma que esta população ficava isolada do convívio social, excluída dos seus direitos à cidadania. O primeiro trabalho no Brasil voltado ao atendimento dessas pessoas foi o atual Instituto Benjamin Constant, criado por José Álvares Azevedo, mas que em seu início era uma instituição asilar que limitava o contato social e familiar de seu público (Buiatti, 2013).

Em relação à educação, esta iniciou-se com a classificação das pessoas com deficiência, consideradas e aclamadas na época como “anormais” ou “sem inteligência”, em locais diferentes e de acordo com cada deficiência. Contudo, por uma questão política, surge a argumentação de uma educação também para este público para que, assim, pudessem ser produtivas na sociedade e em suas famílias, que os tinham como “fardos” que precisam cuidar e carregar (Buiatti, 2013).

As discussões no meio educacional se ampliam e no meio político também, o que faz com que em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 discuta a garantia da educação dos excepcionais, forma como eram chamadas, na época, as pessoas com deficiência (Brasil, 1961). Contudo, esta lei apenas aponta o enquadramento, quando possível, desta educação no sistema geral, o que quer dizer que ainda seria uma escolha das instituições receberem estas pessoas e, por conta disso, a educação especial continuou a ser separada durante muito tempo. As instituições especializadas garantiam a vaga¹ para estas pessoas, pois se entendia que não estariam aptas a frequentarem uma escola comum.

De acordo com Jannuzzi (2004), várias instituições foram construídas nos anos de 1980 com o intuito de oferecer atendimento às pessoas com deficiência e, paralelamente, os movimentos dos grupos sociais, destas associações (associações de atendimentos a cegos, surdos, pais e familiares) e as políticas públicas se intensificaram no sentido de inserir esta população nas escolas regulares. A partir de 1970 essa inserção se inicia; porém, com a característica da integração.

¹ Pode-se dizer que estas instituições abriram vagas para esta população, mas questiona-se o processo de escolarização nesse espaço, já que as atividades fundamentais, muitas vezes, estavam ligadas a oficinas, trabalhos manuais e atividades de vida diária.

Faz-se importante trazer o significado e diferenças entre os conceitos de integração e inclusão. Pelo significado literal, o primeiro se refere à ação de incorporar ou unir os elementos em um só grupo e o segundo seria a ação de acrescentar ou de adicionar algo dentro.

No contexto das políticas para e sobre as pessoas com deficiência, integração seria a adequação do aluno ao ensino regular, sendo que o estudante é que precisaria se adaptar à rotina de ensino e da instituição mantendo, assim, a formalização do estudo já estaria dada anteriormente, sem alterações (Mantoan, 1997). Como apontado pelos autores Borges, Pereira e Aquino (2012), a integração nas escolas só é aplicada às pessoas que possam e consigam se adaptar aos preceitos das classes regulares e não para todos os alunos.

No mesmo contexto, o termo inclusão trata das respostas que as instituições oferecem às necessidades pedagógicas de todos os alunos que ali estiverem para que possam, assim, realizar atividades comuns e que sejam adaptadas, completas e sistemáticas às suas diferentes realidades, pois a inclusão reconhece justamente haver diferenças que são dadas por diversas condições e que estas diferenças também precisam ser reconhecidas dentro dos ambientes para que, assim, possam ser buscadas as adaptações necessárias para todos (Bueno, 1999).

A inclusão começa a ser discutida e inserida cada vez mais, de forma progressiva, a partir dos anos de 1990, com diversos documentos legais, sendo a Declaração de Salamanca (1990) um importante documento que traz princípios, política e prática para a educação inclusiva, de forma que as escolas deveriam acomodar a todos, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, entre outras (Braga & Feitosa, 2016).

A declaração demanda que os governos sigam o princípio da educação inclusiva, insiram as pessoas nas escolas regulares, sigam uma estrutura de ação, apontando orientações para elas com propostas de linhas de atuação que cite os fatores aos quais a escola precisa se atentar. Salienta ainda a importância de uma formação inicial e continuada para os educadores e que a escola conte com uma rede de apoio e com a utilização de recursos educacionais (Unesco, 1994).

Já em 2006 a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou o texto da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, em seu artigo 24, disserta sobre a educação, que a escola deve acolher todos os alunos, em todos os níveis de ensino e oferecer uma educação de qualidade que seja adequada às habilidades, expectativas e necessidades de cada um e que propicie uma participação ativa em toda a sociedade (Brasil, 2008).

Com o avanço das discussões sobre inclusão, em 2008 o Ministério da Educação publicou um edital que chamava as instituições federais de ensino superior a apresentarem propostas para a implementação de núcleos de acessibilidade para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência nos espaços físicos, nos materiais, nas ações e nos projetos que fossem desenvolvidos nas instituições, com o intuito de efetivação dos princípios da inclusão educacional e também social (Siqueira & Santana, 2010).

Já no final de 2011, o governo federal instituiu o Decreto nº 7.612 que se refere ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que tem o objetivo de promover uma articulação e integração de programas, políticas e ações que visem à execução plena e equitativa dos direitos deste grupo. Em seu terceiro artigo estipula diretrizes importantes como, por exemplo, a garantia de equipamentos destinados à educação que sejam acessíveis e de que o próprio sistema educacional por completo seja

inclusivo. É importante ressaltar que os eixos principais deste programa é o acesso à educação, à saúde e à estipulação da inclusão social e da acessibilidade para todos (Brasil, 2011).

Em 2015 o Brasil sanciona a Lei nº 13.146, instituindo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que retoma, em seu capítulo IV, o direito à educação, que assegura a inclusão em todos os níveis de aprendizado e que propicie o maior alcance possível do desenvolvimento pessoal, de acordo com cada característica e necessidades individuais. Além disso, apresenta especificamente o acesso e a permanência no ensino superior, com medidas como atendimento preferencial, instituindo um formulário de inscrição para que a pessoa apresente quais recursos de acessibilidade ou tecnologia assistiva precisará, assim como disponibilizá-los.

De acordo com Siqueira e Santana (2010), para que as pessoas com deficiência estejam efetivamente inclusas no ensino superior, as instituições devem se direcionar a tudo que envolve este sujeito, congregando suas ações de forma social e política, investindo em recursos físicos e institucionais. Sabe-se que apesar dos grandes avanços legislativos, ainda existem obstáculos a serem enfrentados para que o acesso e a permanência no ensino superior sejam realmente dignos, pois o reconhecimento e a inclusão trazem à tona o avanço para que a sociedade seja verdadeiramente democrática.

Em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711, que instaura o ingresso ao nível superior e ao ensino técnico e médio nas instituições federais por meio de cotas, que define que 50% das vagas dessas instituições sejam reservadas a alunos que cursaram o ensino médio em escola pública, sendo estas vagas distribuídas por baixa renda, pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

Além disso, esta mesma lei também cita que após dez anos de sua promulgação a lei seria revisada, ou seja, no ano de 2022. Com esta revisão próxima, segue em curso o Projeto de Lei nº 1527/29 que propõe que a reserva de vagas para pessoas com deficiência seja de 10% destas vagas, de forma a alcançar uma educação um pouco mais inclusiva, promovendo oportunidades para estas pessoas (Júnior, 2021).

É fato que com as legislações para regulamentar o acesso de pessoas com deficiência às instituições de ensino superior grandes avanços foram alcançados; contudo, ainda existem muitas barreiras de diferentes âmbitos como atitudinais, arquitetônicas ou pedagógicas, que precisam ser superadas para que, assim, as universidades possam suprir as necessidades educacionais de todo seu público e tenha um processo educacional equitativo e democrático (Rocha & Miranda, 2009).

O método e os instrumentos utilizados para promover uma educação de qualidade também influenciam no acesso e permanência dos alunos nas instituições. Nos anos de 2020 a 2022 a forma de ensino precisou ser readaptada de um modo geral devido à deflagração da pandemia por Corona vírus pela Organização Mundial de Saúde que, por conta das características patogênicas e epidemiológicas do SARS-CoV-2 (ou COVID-19), diversas medidas precisaram ser implementadas como a utilização de máscaras, álcool em gel, distanciamento e isolamento social, entre outras (Moreira et al, 2020).

Devido a esta questão as instituições de ensino foram fechadas para evitar circulação de pessoas, aglomerações e, conseqüentemente, a propagação do vírus. Porém, os processos de aprendizagem não poderiam estagnar, precisavam continuar. Por este motivo diversas instituições optaram por utilizar um ensino remoto, em que as aulas, antes presenciais, ocorreriam de maneira remota, na qual estudantes e professores participavam

em suas próprias residências e com as aulas sendo transmitidas por chamadas de vídeo em plataformas via web conferência (Moreira et al, 2020).

Desse modo, a Universidade Federal de Uberlândia adotou várias medidas como curso de formação para docentes com o objetivo de manipular plataformas digitais, orientações para utilizar cargas horárias síncronas e assíncronas, as primeiras nas web-conferências e, as segundas, em atividades que os estudantes poderiam realizar sozinhos. Criaram e modificaram alguns espaços para postagem de vídeos e materiais didáticos (Ferreira, 2021).

Este novo processo acarretou mudanças para todos e uma adaptação não somente das instituições, como também de seus estudantes. Pensando em alunos com deficiência, o Instituto Rodrigo Mendes (IRN, 2020) publicou o “Protocolo sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19²” com o objetivo de auxiliar os gestores a garantir o direito à educação das pessoas com deficiência.

Um dos principais pontos levantados seria a identificação de uma infraestrutura que favoreça a continuidade dos estudos, mesmo de forma online, como acesso a computadores, internet e local adequado em suas casas e a ressalva de que a situação de isolamento amplifique as diferenças de aprendizagem de estudantes de diferentes contextos (IRN, 2020).

Em muitos locais diversas ações foram realizadas para auxiliar todos os alunos neste processo, como a disponibilização de materiais, empréstimo de computadores, parcerias com empresas de telecomunicação, entre outros. Ainda assim, o protocolo

² Instituto Rodrigo Mendes. (2020). Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19 – Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>.

ressalta que é necessário compreender as especificidades dos alunos com deficiência, auxiliando com os recursos que forem necessários, para que os exercícios e materiais se tornem compatíveis com as possibilidades e capacidades de cada aluno (IRN, 2020).

Tal protocolo tem um foco principal nas questões dos níveis fundamental e médio da educação, mas que também podem ser aplicadas ao ensino superior. Entretanto, publicações referentes à escolarização de pessoas com deficiência na graduação durante este ensino remoto são escassas e, por este motivo, esta pesquisa objetiva identificar os enfrentamentos das pessoas com deficiência na modalidade de ensino remoto. Busca, também, averiguar as necessidades e dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência nesta modalidade de ensino, investigando a percepção destas pessoas em relação aos recursos de acessibilidade oferecidos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Sendo assim, o presente estudo teve como ponto de partida as seguintes indagações:

- a) Como a pessoa com deficiência vivenciou o ensino remoto na UFU?
- b) Quais recursos de acessibilidade foram oferecidos?
- c) Os estudantes com deficiência acreditam que os docentes possuem formação adequada para favorecer a inclusão de todos/as?
- d) Quais foram suas dificuldades?
- e) Quais foram os aspectos positivos?
- f) O que é possível ampliar e melhorar nas diferentes formas de ensino digitais e presenciais?

Estes foram os pontos principais que nortearam toda a pesquisa e que buscam ser respondidos no decorrer do presente estudo.

2. METODOLOGIA

O presente estudo teve como foco investigar os enfrentamentos das pessoas com deficiência no ensino superior durante o ensino remoto, especificamente os discentes da Universidade Federal de Uberlândia que ingressaram por meio de cotas no período de 2018 a 2021. Vale ressaltar que para que fosse possível abarcar todas as informações necessárias, o trabalho teve como abordagem uma pesquisa quantitativa e também qualitativa³.

Na parte quantitativa da pesquisa buscou-se identificar os fatores em comum presentes nas respostas obtidas para que se estabelecessem categorias a serem analisadas. Assim, foi utilizada uma estratégia sistemática e objetiva para se compreender o objetivo do estudo e do conhecimento que seria desenvolvido a partir dos valores obtidos de frequência e média das respostas (Sousa, Driessnack & Mendes, 2007).

Durante todo o processo o objetivo foi detalhar e analisar as experiências destas pessoas em relação ao tema da pesquisa. As respostas e os relatos contribuem para dar voz aos estudantes e explorar suas reflexões sobre a temática aqui estudada (Turato, 2005). Desta forma, realizar um estudo misto entre quantitativo e qualitativo acrescenta uma visibilidade e um entendimento maior do fenômeno estudado.

Assim, no questionário utilizado (Apêndice I) há questões dissertativas e de múltipla escolha. A parte quantitativa refere-se às perguntas de 01 a 04, de 06 a 12, bem como 14 e 16. Já as questões descritivas seriam 05, 13, 15 e de 17 à 22. As primeiras perguntas, de 01 a 06, referem-se à caracterização dos participantes da pesquisa,

³ Este trabalho contou com o auxílio de uma discente do Curso de Graduação em Psicologia que contribuiu na construção do questionário, no envio das mensagens e na divulgação do mesmo.

identificando a faixa etária, a deficiência que possui, o ano de ingresso na UFU, de qual Campus faz parte, bem como o curso em que está matriculado e no qual foi realizado o ensino remoto na instituição. As perguntas números 07 a 11 abordam um pouco a perspectiva dos alunos em relação à universidade e suas estratégias de acessibilidade, bem como a formação docente. As perguntas seguintes, números 12 a 15, especificam os núcleos de acessibilidade e a monitoria inclusiva, ao passo que as perguntas 16 a 21 questionam as principais dificuldades e potencialidades do ensino remoto para as pessoas com deficiência. Por fim, a questão 22 questiona o que pode ser modificado também no ensino presencial.

O referido questionário foi confeccionado dentro da plataforma “Google Formulários”, na qual foi gerado um link encaminhado aos discentes por e-mail.

Ao acessar o questionário, a primeira informação que se tem é a explanação do objetivo da pesquisa a ser realizada, reforçando-se que as identidades seriam preservadas e em nenhum momento expostas na pesquisa. Em sequência, é apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) para leitura do aluno e, ao fim da página, a opção de que o respondente da pesquisa declara que leu e aceita participar do projeto de forma voluntária. Apenas após este aceite, a pesquisa é iniciada.

Em uma primeira etapa foram enviados 171 e-mails explicando a pesquisa e como seria realizada, com o convite para participação e uma cópia do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Destes e-mails enviados na primeira etapa, três retornaram porque os **endereços cadastrados não eram registrados**.

Em uma segunda etapa foram enviados 168 e-mails informando que a pesquisa continuava ativa para aqueles alunos que ainda não tinham respondido a fim de que tivessem novamente a oportunidade de participação. Dentre os últimos enviados, quatro

deles retornaram com a mensagem de que a caixa de entrada dos remetentes estava cheia e uma resposta de um aluno informando que havia optado por iniciar sua matrícula em outra universidade e que sequer iniciou os estudos na UFU.

A pesquisa foi informada à Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE) da UFU, responsável pelo acolhimento, atendimento e auxílio em educação aos alunos com deficiência da instituição. Desta forma, as Divisões dos campi de Uberlândia e Ituiutaba auxiliaram na divulgação da pesquisa na mídia digital (Instagram) da própria DEPAE, de forma a buscar maior visibilidade e alcance de alunos para possível participação.

Ao todo apenas sete alunos participaram efetivamente da pesquisa. A partir da coleta de dados obtida por meio das respostas dos participantes, foi realizada uma Análise de Conteúdo, proposta embasada em Bardin (1977), para tratamento e análise. Desta forma, realizou-se uma pré-análise com a criação de categorias construídas, a partir da leitura minuciosa das respostas obtidas e, por fim, ocorreu o tratamento dos resultados e possíveis interpretações, de forma a avançar nas conclusões do estudo (Ramos & Salvi, 2009).

Com base nos questionários respondidos, foi realizada uma análise das informações colhidas e na parte quantitativa utilizou-se a estatística descritiva, procedimentos e técnicas com o objetivo de recolher, organizar e sintetizar os dados para, assim, analisar as médias (soma dos valores de um conjunto de dados dividindo-os pela quantidade de elementos do conjunto) e modas (representando-se o valor mais frequente do conjunto de dados) das respostas (Santos, 2018).

Na parte qualitativa fez-se uma classificação em blocos, identificando-se semelhanças e diferenças nas falas e agrupando-as em temas. As categorias a serem

analisadas foram: A caracterização dos participantes da pesquisa; A relação entre a universidade e a acessibilidade; A formação docente e a inclusão; Os núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior; O ensino remoto: dificuldades, facilidades e possíveis caminhos; e As mudanças necessárias para a promoção da escolarização das pessoas com deficiência no ensino presencial e remoto.

Por fim, foi realizada a interpretação dos dados recolhidos de forma a relacioná-los com a teoria estudada, com a identificação de inferências acerca da aparente realidade, questões e apontamentos importantes para a área e, ainda, as melhorias e ampliações que podem ser pensadas e realizadas a partir deste estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já informado, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário online enviado para 171 pessoas com deficiência estudantes da Universidade Federal de Uberlândia. Contudo, o formulário foi respondido por sete participantes, sendo que todos eles assinaram e deram aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os resultados serão descritos abaixo em categorias de análise:

a) A caracterização dos participantes da pesquisa

Dentre os sete respondentes, um deles estava na faixa etária entre 16 e 19 anos, quatro entre 20 e 24 anos e dois tinham 30 anos ou mais. Além disso, três deles ingressaram na universidade em 2018, um em 2019, dois em 2020 e um em 2021. Apenas universitários do Campus de Uberlândia responderam ao questionário, dos quais três cursam graduação em Psicologia, um em Administração, um em Medicina, um em Educação Física e um outro somente colocou apenas a matrícula, informação que impossibilitou a identificação do curso.

No que diz respeito à especificidade em relação à deficiência, três alunos têm deficiência física, dois baixa visão, um tem deficiência intelectual e um outro tem deficiência auditiva. Todos os participantes cursaram o ensino remoto.

b) A relação entre a universidade e a acessibilidade

O acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior vem sendo ampliado cada vez mais com as discussões e estudos sobre a inclusão deste público em todos os meios sociais, de forma a garantir a execução plena de seus direitos. Ainda assim, muitos apontamentos vêm demonstrando a necessidade dos aspectos educacionais que atendem este grupo serem ampliados para oferecer melhores condições de ingresso e permanência

nas instituições que sejam adequadas, com condições legítimas de estudos e de direitos igualitários e equivalentes (Castro & Almeida, 2014).

Apesar de estudarem ações facilitadoras para a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, os autores Castro e Almeida (2014) também identificaram entraves, por parte das instituições, para a continuidade dos estudos como o rompimento de barreiras atitudinais, apresentação de condições físicas, comunicacionais e pedagógicas de acessibilidade, além de ainda terem que evitar práticas que possam ser excludentes referentes aos professores e suas metodologias.

Estes fatos apresentados pelos autores acima mencionados se referiam às condições de ensino presenciais. No presente estudo os alunos identificaram que também no ensino remoto a universidade não estaria tão preparada para ofertar atendimento aos discentes com deficiência pois, na escala de 01 a 05, sendo 01 pouco e 05 muito, seis dos respondentes (85,8%) acreditam que o preparo da instituição seria de 03 para baixo, intensificando a discussão sobre a equidade, acessibilidade e organização curricular que atenda às necessidades dos alunos com deficiência no processo de escolarização.

Neste quesito também foi questionado o quanto os alunos acreditam que a universidade proporcionou os instrumentos de acesso durante o ensino remoto. As respostas foram bem divididas, variando nas de números 01 a 04, sendo que três pessoas (42,9%) se concentraram na opção 3, indicando que os respondentes ou não sabiam identificar a oferta destes instrumentos, ou ela realmente não foi tão compatível com as necessidades daquele momento.

Durante este período de pandemia e de educação no formato remoto, proporcionar acessibilidade digital era fundamental para que todos/as os/as estudantes conseguissem ter acesso aos seus estudos e que o aprendizado fosse efetivado de forma igualitária

(Freire, Paiva & Fortes, 2020). Apesar de um estudo realizado por Freire, Paiva & Fortes (2020) em 141 instituições de ensino superior públicas no Brasil apontar que elas apresentavam uma boa infraestrutura e utilizaram equipamentos para dar apoio e suporte educacional e digital aos estudantes para que cumprissem suas atividades, por esta pesquisa realizada com estudantes da UFU, percebeu-se que não foram tantos equipamentos utilizados mas que os ofertados talvez atendessem às expectativas e necessidades educacionais, de acordo com a percepção destes alunos. Isto porque para além da simples oferta, foi questionado também o quanto estes instrumentos podem ser realmente considerados inclusivos e, de modo contraditório, cinco respostas, mais de 70%, foram concentradas nas opções 3 e 4, que seriam entre uma inclusão intermediária a uma boa inclusão.

Este resultado, juntamente com o anterior, indica que apesar de não terem sido disponibilizados tantos e diferentes instrumentos de acessibilidade, aqueles que foram ofertados cumpriram com a função de incluir os alunos com deficiência nas atividades educacionais.

Pensando-se que a inclusão envolve mudança de paradigma e reestruturação educacional, organização e também uma flexibilização curricular, faz-se importante apresentar e entender as dimensões da acessibilidade definidas por Romeu Sasaki em 2009. O autor aponta que a acessibilidade é definida por seis dimensões, sendo elas arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais.

No estudo aqui realizado a única dimensão que não se enquadraria diretamente aos objetivos do estudo seria apenas a arquitetônica pois, devido ao período da pandemia por COVID-19, houve o isolamento social e, desta forma, todos os alunos precisaram

realizar seus estudos em suas próprias residências. Logo, a acessibilidade destes locais seria de responsabilidade dos próprios estudantes e seus familiares.

No que concerne àquelas dimensões que se aplicam ao estudo, é possível definir que a comunicacional seria referente à adequação das sinalizações de comunicações escritas em todos os meios possíveis, envolvendo os sistemas e meios de comunicação, sendo possível que as informações cheguem a todos os estudantes (Buiatti, 2013).

Na acessibilidade na comunicação incluem-se as escritas, orais ou visuais e é de extrema importância que todos tenham acesso às mesmas informações e dados. Assim, ferramentas que geralmente são utilizadas seriam softwares adequados e adaptados, utilização de LIBRAS, Braille, soroban, uso de figuras, dentre outras formas (Buiatti, 2013).

No período em que ocorreu o ensino remoto houve intensas ações para possibilitar que o ensino chegasse a todos os alunos e que a acessibilidade comunicacional ocorresse. Na maioria das instituições vale ressaltar a produção de materiais em vídeo e multimídias, além da forte demanda por livros e materiais em formato digital (Freire, Paiva & Fortes, 2020).

Outra dimensão seria a metodológica, que consiste na adoção de novas e diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, rompendo com os modelos tradicionais de ensino de “enquadramento nas normativas” que seria manter todos os alunos seguindo o mesmo direcionamento, com a mesma regulamentação do sistema, e assumindo-se que todos conseguiriam alcançar os objetivos utilizando uma só lógica. Sendo assim, é de extrema importância que o ensino seja aplicado em conformidade com o que é estabelecido pela própria constituição federal ao trazer a igualdade de condições de acesso e de permanência nas instituições de ensino (Sasaki, 2009).

No período pandêmico foi preciso uma readaptação geral das configurações de ensino, pois não era mais possível que o ensino presencial permanecesse e foi adequado realizar o ensino remoto. Foi necessário que todos os professores e alunos se habituassem à nova modalidade de ensino e ficou identificado que poucas instituições se preocuparam em haver acessibilidade aos ambientes virtuais de aprendizagem que utilizavam, sendo fundamental um cuidado maior para que os conteúdos e estruturas para as aulas digitais instauradas, principalmente aulas e reuniões gravadas, ou por chamadas de vídeo, fossem utilizados da maneira mais adequada possível (Freire, Paiva & Fortes, 2020).

A próxima dimensão seria a instrumental, estabelecida a partir da adequação das ferramentas e aparelhos utilizados para favorecer e ampliar o acesso de todos. Nesta dimensão inclui-se também as formas de ajudas técnicas para apoio na utilização destas ferramentas junto às pessoas com deficiência (Buiatti, 2013).

Neste contexto retomamos, também, a dimensão comunicacional, pois entende-se que estão imbricadas na construção da acessibilidade. No que se refere a este aspecto, é importante reforçar que durante o ensino remoto as instituições de ensino utilizaram diferentes tipos de mídias como aulas gravadas pelos próprios professores, aulas diversas disponibilizadas pelo “*youtube*”, transmissão de conteúdo através do “*google meet*”, “*Microsoft Teams*”, entre outros, para alcançarem a maior quantidade de alunos no processo de aprendizagem e também a autenticidade do suporte para alunos com deficiência (Freire, Paiva & Fortes, 2020).

A dimensão programática já estaria ligada às políticas públicas direcionadas à inclusão, podendo ser elas leis, decretos, regulamentos, normativas, entre outros. Um ponto a ser observado é que, como mencionado anteriormente, possuímos diferentes normas direcionadas às pessoas com deficiência; contudo, elas não são efetivamente aplicadas na prática e “se fossem realmente cumpridas, teríamos, de fato, a inclusão de

todas as pessoas seja na escola, no trabalho e em demais ambientes” (Buiatti, 2013, pp. 110-111).

Aqui vale a pena reforçar a importância da Lei de Cotas nº 12.711, de 2012, um grande avanço para a população com deficiência, pois traz a oportunidade de acesso, ingresso e permanência com a devida qualidade no ensino superior e ultrapassa os limites de inclusão e inserção deste público porque agrega qualidade de vida digna e combate cada vez mais as barreiras instauradas, além de consolidar o compromisso com a equiparação de oportunidades e diminuir as desigualdades presentes (Buiatti & Nunes, 2022).

Por fim, a dimensão atitudinal seria talvez a mais difícil de ser alcançada pois trata-se da sensibilização, conscientização e eliminação de preconceitos e estereótipos contra as pessoas com deficiência, de forma a promover a convivência com as diversas e diferentes características de cada pessoa ou grupo de pessoas. Nela é possível que atitudes preconceituosas sejam erradicadas e tem-se um ambiente “que não seja preconceituoso, melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade” (Sasaki, 2009, pp. 16).

Pensando nas dimensões da acessibilidade e nas mudanças acarretadas pelo ensino remoto, um ponto muito importante no questionário da presente pesquisa chamou muito a atenção: o fato de que os estudantes não consideraram terem tido um bom desempenho acadêmico neste período. Todos os estudantes participantes indicaram que seu desempenho tinha sido igual ou abaixo de 3, sendo intermediário, baixo ou muito baixo; e seis dos respondentes (71,4%) avaliaram terem tido um baixo desempenho com esta modalidade de ensino.

Quanto à oferta de instrumentos e à verdadeira inclusão dos equipamentos fornecidos, é possível cruzar estes dados com os anteriores, o que possibilita fazer uma inferência ou uma possível correlação de ter ocorrido uma oferta abaixo do esperado para instrumentos de acessibilidade durante o ensino remoto; logo, o desempenho destes alunos também não seria positivo. Uma possível causa desta correlação seria de que os instrumentos não atingiram as dimensões de acessibilidade comunicacionais e instrumentais.

c) A formação docente e a inclusão

O ensino remoto também trouxe diversos desafios à docência, sendo estes relacionados a uma elaboração muito limitada para o exercício didático de uma educação de qualidade e a preocupação aumenta quando se trata do público de alunos com deficiência. De acordo com a legislação vigente na nota técnica SEESP/GAB/nº 11/2010, as atribuições do professor relativas ao ensino para pessoas com necessidades específicas são:

“Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (BRASIL, 2010, p. 3).

A partir desta resolução, considera-se a necessidade de conhecer esse estudante, suas necessidades, demandas e contexto em que está inserido, a fim de delinear uma proposta pedagógica que seja efetivamente inclusiva. De acordo com Buiatti (2013), a avaliação de cada caso deve contemplar o diálogo com familiares, considerando aspectos sociais, afetivos, cognitivos, motores, entre outros. Tais iniciativas são fundamentais para que os docentes sejam capazes de compreender a realidade de seus alunos com deficiência da maneira mais ampla possível, considerando não somente suas limitações físicas e/ou

cognitivas, mas também em uma perspectiva de vida ampliada, que enxergue sua vivência como um indivíduo no mundo, incluindo suas variadas relações sociais e institucionais. Por meio dessa avaliação é possível que o docente, ao realizá-la, consiga contemplar as potencialidades de seus alunos, colocando a deficiência como somente uma de suas características dentre diversas outras, que também deve ser digna de atenção.

Ao realizar a avaliação, o docente poderá compreender as especificidades existentes, possibilitando um melhor reconhecimento das demandas dos estudantes individualmente. Então, o professor pode integrar suas práticas à capacidade de execução de seus alunos, de uma forma que promova sua inclusão nas atividades escolares e universitárias cotidianas.

Segundo Novais (2010), muitas vezes a educação especial é articulada, não de forma conjunta, mas segregada e independente das demais disciplinas e atividades escolares, dando a sensação de que não seria uma parte integrante da escola em sua totalidade. A partir de tal perspectiva, entende-se que a postura pedagógica que considera a totalidade do sujeito e que busca a participação de todos dentro do ambiente escolar, seria capaz de transpor barreiras que dificultam a atividade de aprendizagem, levando em consideração que os estudantes com deficiência têm o direito de exercer seus papéis estudantis junto aos outros discentes. Para isso, deve se atentar às necessidades individuais e à construção de projetos diferenciados que atendam a realidades diversas.

Silva (2012) retrata os princípios básicos à inclusão no ensino superior, quais sejam: democratização; flexibilização; e acessibilidade. A universalização é excludente porque apesar da Lei de Cotas garantir o acesso, ainda se perpetua um “ensino elitizado”, competitivo e desigual, ao desconsiderar as diferenças humanas e o processo de escolarização de cada sujeito. A democratização, segundo a autora, “trata-se de criar

condições para oferecer transparência e justiça” (Silva, 2012, p. 26), o que significa dar voz a esse grupo, valorizá-lo, pensar em estratégias e nas diferentes formas de aprender e ensinar. Para isso, é necessário haver a flexibilização curricular, ou seja, construir condições de acesso e permanência, sem perder a qualidade. Flexibilizar não é “diminuir” o currículo, mas, sim, abrir possibilidades para novas formas de organizar e planejar.

A inclusão educacional retrata uma mudança de paradigma na qual o sujeito deve ser considerado para além de sua deficiência e o professor precisa se voltar para a criticidade ética e política do exercício de sua profissão, considerando aspectos culturais enraizados sob a lógica da produtividade que agem anteriormente ao propósito da aprendizagem (Freire, 1996).

No tocante à maneira como o ensino superior e seus docentes acolheram as necessidades relativas ao aprendizado dos estudantes com deficiência, o questionário realizado com os discentes da UFU evidencia que o papel dos educadores deixou a desejar, pois os estudantes apontaram que em relação à formação docente para atender pessoas com deficiência esta qualificação estaria da opção três para baixo, ou seja, três dos alunos (42,9%) responderam que a formação se enquadraria como pouca ou muito pouca, outros três (42,9%) informaram que não seria pouca, mas que também não seria muito apropriada à realidade durante o ensino remoto e um aluno (14,3%) ainda apontou que esta formação seria muito pouco adequada para a demanda das pessoas com deficiência.

Apesar de existir, de fato, uma responsabilização dos professores pelas dificuldades do ensino inclusivo, é preciso entender que há a participação de diversos setores que dificultam o exercício de uma educação voltada ao acolhimento de pessoas com deficiência. A própria ideologia social vigente impõe a exclusão sob um viés

capitalista que a assume a partir de um pensamento utilitarista no qual concebe que o bem da maioria é garantido, sem se preocupar com grupos minoritários (Andrade, Cordeiro, Medeiros, Oliveira & Paulino, 2011). Ela percorre não só o corpo docente, mas também o corpo administrativo das instituições de ensino e até mesmo a própria estrutura governamental, a grande responsável pelo investimento financeiro e desenvolvimento burocrático de ações afirmativas voltadas para a inclusão no ensino brasileiro.

É fundamental que se tenha consciência que existe uma hierarquia dentro das instituições de ensino, que também sofrem a influência dos âmbitos sociais e políticos, mas que existem formas de atuação por parte dos discentes que podem apresentar caráter transformador ou conivente com a estrutura já existente (Galdini & Aguiar, 2003).

Em uma noção de responsabilidade conjunta, os gestores das instituições de ensino devem proporcionar condições financeiras e estruturais para que os professores possam atuar de maneira inclusiva, enfatizando que a vontade por parte deles não seria suficiente para uma mobilização efetiva (Harami, 2021). De tal forma, os professores precisam promover a inclusão, conforme sinaliza a legislação, e as ações devem estar direcionadas à acessibilidade de recursos pedagógicos (tanto na modalidade presencial como na remota), de forma mais ampla e até mesmo criativa em suas atividades, bem como a flexibilização curricular.

Segundo Buiatti (2013), a adaptação e a utilização de recursos materiais específicos são essenciais para a condução de um ensino verdadeiramente inclusivo; mas, para além disso, devem ocorrer diversas capacitações para o atendimento de todos os estudantes por meio de formações complementares voltadas às instituições de ensino e que deveriam ser promovidas em todas as instituições e inclusive fornecidas pelo próprio Ministério da Educação.

Acredita-se, então, que com uma formação docente as dimensões da inclusão seriam muito melhores executadas nos meios de ensino e promoveriam, assim, um ensino de qualidade para todos os públicos, trazendo interfaces que vão além dos muros escolares.

d) Os núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior

A partir do reconhecimento das demandas da comunidade constituída pelas pessoas com deficiência, é de extrema importância que as esferas governamentais interfiram na incorporação da acessibilidade por meio de políticas públicas, com o objetivo de ampliar o acesso de pessoas com deficiência aos diversos âmbitos sociais e institucionais de exercício da cidadania e existência.

Tratando da busca por acessibilidade no ensino superior, foi fundado, em 2005, pelo Ministério da Educação, o chamado Programa Incluir, implantado com o intuito de consolidar núcleos de acessibilidade pelas instituições federais de ensino superior brasileiras. De 2005 a 2011 foram realizadas chamadas públicas em que as instituições federais de ensino superior eram responsáveis por criarem e apresentarem propostas de Núcleos de Acessibilidade que contivessem formas de redução e eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais (Brasil, 2018).

As chamadas públicas, quando realizadas, eram compostas majoritariamente por projetos relacionados à infraestrutura arquitetônica, formação profissional de professores e adesão de tecnologia assistiva, além de também citar também a necessidade de recursos de linguagem. A partir de 2012 as instituições passaram a receber um aporte financeiro do governo federal como forma de efetivar tais iniciativas.

De acordo com o próprio Projeto Incluir, os Núcleos de Acessibilidade atuam na infraestrutura com projetos arquitetônicos e urbanísticos das instituições; no currículo; em comunicação e informação, com a garantia plena de acesso, participação e aprendizagem por meio de equipamentos e instrumentos de acessibilidade; em programas de extensão, com a participação da comunidade com a efetivação dos requisitos de acessibilidade, disseminando também conhecimento; e com programas de pesquisa abrangendo diferentes áreas de conhecimento e ressignificando e aprofundando aspectos conceituais e práticos da área. (Pletsch & Melo, 2017).

É importante perceber que não há uma atuação específica referente ao preparo docente para a recepção de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Dentro do próprio documento orientador do Projeto Incluir, é pouco citada a iniciativa de formação docente como uma alternativa de habilitação dos professores dentro do ambiente universitário.

No que tange ao desenvolvimento de ações afirmativas voltadas a pessoas com deficiência na UFU, foi criada a Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE). Esta divisão funciona como um núcleo de acessibilidade e realiza o atendimento ao estudante com deficiência objetivando reconhecer as demandas dele e, então, proporcionar as condições devidas para um ensino de qualidade e atua com mudanças arquitetônicas como rampas, elevadores e sistemas de sinalização, adesão de mobiliário voltados para acessibilidade, aquisição de recursos tecnológicos assistivos e materiais didáticos acessíveis (Buiatti & Nunes, 2022).

Nesta pesquisa quatro dos entrevistados (57,1%) apontaram conhecer a DEPAE e metade deles informou que conheceram esta divisão por indicação de colegas de curso que também a utilizavam. Ainda assim, três estudantes (42,9%) desconheciam esta

divisão, o que implica que mesmo existindo tal núcleo direcionado ao apoio destes estudantes, este não possui a visibilidade necessária para os que poderiam usufruir de seus serviços e reforça-se aqui que a acessibilidade não parece estar tão disponível a todos que precisam.

Uma das ações deste núcleo seria a monitoria inclusiva, que consiste em estudantes da instituição que proporcionam apoio acadêmico aos alunos com deficiência e que também foi disponibilizada durante o ensino remoto, mas apenas três dos estudantes (42,9%) que participaram da pesquisa afirmaram ter utilizado este auxílio durante a nova metodologia de ensino.

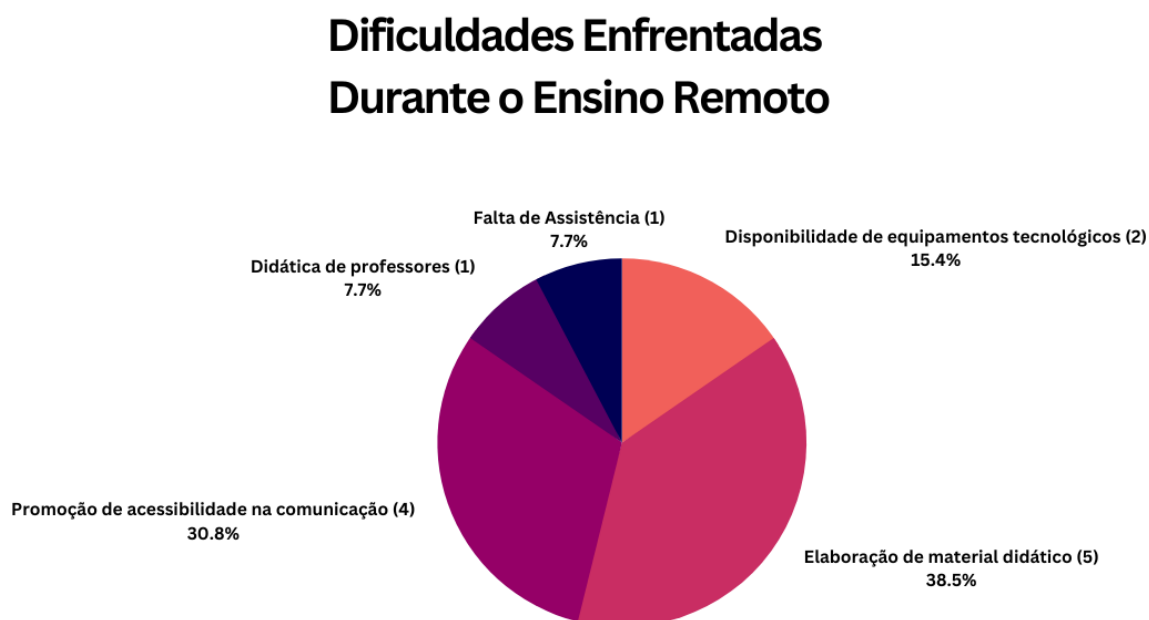
Os estudantes que afirmaram ter usufruído da monitoria relataram suas experiências e algumas questões chamaram a atenção: a primeira foi de que ocorria uma rotatividade grande de monitores, pois são alunos que se cadastram e prestam este apoio e muitas vezes não conseguiam continuar com o acompanhamento; a segunda foi que por conta desta rotatividade, ocorria uma dificuldade de se manter um vínculo do aluno com deficiência com o monitor, o que gerava dificuldade com a monitoria em si; a última apresentada foi de que pode ocorrer de o monitor ser de outro curso e não conseguir atender as demandas referentes aos conteúdos das disciplinas.

Nota-se que a divisão para a educação especial não possui uma grande popularidade entre os estudantes e, por isso, entende-se que deveria ocorrer uma ação de divulgação e apresentação tanto do setor maior da DEPAE para todos os alunos, como também na ampliação de acompanhamento das ações executadas pelos monitores do núcleo para que, assim, estas ações fossem condizentes com as necessidades de cada aluno e também de cada curso da instituição.

e) O ensino remoto: Dificuldades, facilidades e possíveis caminhos

Com os apontamentos até aqui realizados já foi possível perceber que as mudanças causadas pela pandemia e, conseqüentemente, pelo ensino remoto, foram difíceis em diversos sentidos e, para além dos assuntos abordados, os estudantes que participaram da pesquisa ainda indicaram algumas outras dificuldades importantes a serem discutidas, apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Dificuldades Enfrentadas Durante o Ensino Remoto



Fonte: Própria, 2023

Como apresentado no gráfico, a maior dificuldade enfrentada foi a de elaboração de material didático como, por exemplo, o envio dos materiais a serem estudados em aula, as formas de avaliações e atividades, o tempo das realizações de atividades, o formato das aulas síncronas e assíncronas, entre outros, com 38,5% das respostas. Outro fator que se destacou foi a promoção de acessibilidade na comunicação pois 30,8% dos alunos

informaram que esta foi um grande empecilho durante o ensino remoto, o que inclui, por exemplo, o intérprete de LIBRAS, o tamanho da fonte dos materiais disponibilizados, a interação entre professores e colegas de turma, dentre outros fatores. Outros apontamentos foram a disponibilização de equipamentos tecnológicos específicos, a didática dos professores e a falta de assistência.

f) As mudanças necessárias para a promoção da escolarização das pessoas com deficiência no ensino presencial e remoto.

Os alunos também foram questionados, de maneira discursiva, sobre quais alterações ou melhorias seriam possíveis para atender às pessoas com deficiência durante o ensino remoto e as respostas foram diversificadas, delineando diferentes temas. O material didático e a revisão dos formatos das aulas foram citados, pois é possível que os alunos não tenham conseguido acompanhar determinadas aulas de forma precisa. Outra questão foi o envio de materiais que sejam acessíveis e não apenas escaneados, pois estes, quando enviados por scanner, são mais difíceis de serem lidos pelos sistemas de apoio, principalmente para deficiência visual.

Um estudo anterior realizado por Freire, Paiva e Fortes (2020) aponta também para a ampliação de formas de atender estes alunos durante o ensino remoto e, em relação à acessibilidade dos vídeos utilizados neste período, as instituições de ensino utilizaram legendas em seus conteúdos para alcançar seus alunos; contudo, vale destacar que muitas vezes eram legendas automáticas e que apresentavam algumas imprecisões que poderiam prejudicar a compreensão do assunto tratado. Além disso, poucos foram os relatos de geração de audiodescrição, ou seja, a tradução de imagens em palavras que permitem a maior compreensão dos conteúdos apresentados, faltas ou falhas que prejudicam a

apreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de atividades para alunos com deficiência visual.

Outro ponto citado na presente pesquisa, e que também traz grande interferência, seria o tamanho da fonte utilizada nas apresentações dos professores e o contraste e brilho destas apresentações, pois os alunos precisavam acompanhar de suas telas (computadores, tablets e celulares) e quando estas letras ainda estavam com fontes pequenas, o aprendizado ficava ainda mais difícil. Além disso, a compreensão, o apoio, a interpretação e a adaptação dos professores tanto para o ensino remoto quanto para as dificuldades dos alunos com deficiência, foram outros fatores informados pelos alunos. A requisição de mais monitores também foi citada e, por fim, a inclusão de recursos para pessoas com deficiência auditiva.

Como mostrado acima, as maiores dificuldades neste modelo de ensino estiveram concentradas na relação de aprendizagem, no que se refere à acessibilidade e à aproximação entre professores e alunos. Para se entender como ocorre e quais são as maneiras mais efetivas para que esta relação aconteça, principalmente alunos com deficiência, cabe aqui retomar alguns conceitos postulados pelo psicólogo russo Vigotski.

Este teórico aponta que o psiquismo dos seres humanos é formado por aspectos históricos e sociais e pela interação das pessoas com os meios físicos e sociais. Neste sentido, as funções psicológicas superiores como planejar, memória ativa, atenção voluntária e pensamento abstrato, surgem com o desenvolvimento cultural e pelas construções na vida social, a partir da apropriação dos objetos e significados que são construídos a partir da mediação do outro (Aita & Tuleski, 2017).

Desta forma, cada pessoa possui um contato social que a torna ser realmente humana e a significação que é dada por outra pessoa faz com que estes pontos sejam

singulares, auxiliando na apropriação e interpretação do mundo e esta mediação amplia a compreensão e atuação de cada pessoa sobre sua própria realidade (Facci, 2004).

Nesse sentido, os professores precisam ter uma participação convicta para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por isso, devem trabalhar com planos comuns e individualizados, sendo organizados de acordo com as necessidades de cada caso, o que aprimora a criação de novas estruturas mentais e com atividades de estudos específicas, orientações de acordo com o que cada aluno precisa dando lugar à flexibilização do currículo, dos métodos de ensino e de projetos que sejam acessíveis a estes. Logo, os professores precisam socializar o saber e auxiliar a remover as barreiras que surgem entre os sujeitos e o conhecimento como, por exemplo, as que aqui já foram citadas como barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais (Buiatti, 2013).

As autoras Reis, Eufrásio e Bazon (2010), em contrapartida, apontam que ainda hoje, apesar das diversas discussões sobre inclusão social e de leis direcionadas a ela, a realidade é que uma grande quantidade de professores do ensino superior possui uma formação básica sobre o assunto, mas pouca formação continuada para atender esse público e que, conseqüentemente, não preparam seus alunos para também realizarem esta inclusão em suas respectivas atuações.

Quanto à formação docente, neste estudo os participantes relataram, na sua maioria, que os professores não estão preparados para trabalhar com as diferenças humanas, consideram a necessidade de organização de novas metodologias e destacaram a importância de uma formação continuada a ser oferecida aos docentes, a fim de conseguirem avaliar cada caso e proporcionar a estes professores até mesmo um diálogo

com os próprios alunos para melhorias no ensino de uma forma que sejam realmente acessíveis a todos e todas.

Realmente, o ensino remoto foi um momento de grandes adaptações e alterações. No estudo foram questionadas as possíveis mudanças que poderiam ocorrer no ensino presencial para o atendimento adequado de pessoas com deficiência. As respostas obtidas estariam relacionadas a diversos temas discutidos aqui e em outros estudos. O primeiro deles seria acessibilidade física pois, principalmente a locomoção dentro do campus da instituição e seus arredores ainda é difícil e a acessibilidade arquitetônica precisa ser estudada e colocada em prática em todos os locais da universidade. Um segundo ponto seria o apoio de qualidade dos monitores e professores da instituição, com formações contínuas a fim de oferecer adequações necessárias de acordo com as singularidades.

Por fim, o último tópico que surgiu neste estudo foi algo que o próprio período remoto intensificou, com a utilização de plataformas digitais que auxiliem na formação e nas necessidades dos alunos com deficiência como utilização de livros digitais, materiais acessíveis, sistemas de leitura de documentos da própria instituição, ampliação da utilização da Língua Brasileira de Sinais também por outros alunos e professores, materiais de estudo que estejam em braile e tantas outras ações que podem ser promovidas e ampliadas para que a educação de qualidade alcance a todos/as os/as estudantes, ultrapassando tantas barreiras impostas cotidianamente.

Estas questões são respaldadas inclusive pela Lei Brasileira de Inclusão que, em seu artigo 30, traz ações que devem ser adotadas pelas instituições de ensino superior em relação ao ingresso e à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. Medidas como levantamento de quais recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas são importantes para a participação daquele aluno, a disponibilidade destes mesmos

recursos e a adequação de diferentes critérios avaliativos nas atividades acadêmicas, quando aplicadas devidamente, amplia-se a inclusão desses estudantes nos meios das universidades e garantem a permanência e finalização da graduação deste público (Brasil, 2015).

4. CONCLUSÃO

Com base em todas as informações do estudo desenvolvido, é possível assumir que o período remoto durante a pandemia de COVID-19 foi de muitas mudanças e readaptações. Um momento em que muitas dificuldades e dúvidas surgiram foi em relação a diversos fatores como, por exemplo, nos meios digitais utilizados, nas metodologias a serem conduzidas e nas interações entre alunos e professores.

Todos os apontamentos aqui descritos trazem reflexões acerca da necessidade fundamental de que as instituições de ensino superior invistam na qualificação de seus professores na área da inclusão para que, assim, consigam adotar medidas adequadas de ensino e aprendizagem de acordo com cada deficiência e, além disso, também devem se equipar de tecnologias assistivas, a fim de promover autonomia e desenvolvimento dos discentes.

Para que se alcance a inclusão, é de extrema importância que as dimensões de acessibilidade sejam realmente efetivadas, buscando aplicá-las em todos os ambientes das instituições de ensino e isto se inicia com as mudanças atitudinais individuais, coletivas, sociais e institucionais.

Assim como apresentado por Vigotski, as mediações estabelecidas possibilitam o crescimento e o desenvolvimento de cada indivíduo, o que implica em uma educação enriquecida, criativa e que utiliza diferentes instrumentos visando uma educação de qualidade.

Como o foco desta pesquisa se deu no ensino remoto, e seus respectivos aspectos ligados ao ensino de pessoas com deficiência, uma sugestão de possível futura pesquisa seria identificar as dificuldades e possibilidades do ensino para este público também em

modelos de educação a distância (EAD), bem como outras formas de ensino que também começam a seguir o padrão que ocorreu com o ensino remoto neste período pandêmico.

5. REFERÊNCIAS

Aita, E. B. & Tuleski, S. C. (2017). O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da psicologia histórico-cultural. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 4(7), pp. 97-111.

Andrade, B. R. C.; Cordeiro, J. F. S.; Medeiros, R. A.; Oliveira, I. M. S. & Paulino, R. S. D. (2011). Relato de experiência acerca da efetivação dos direitos da pessoa com deficiência: reflexões sobre a inclusão social. Repositório da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/3CCJDCJPROBEX2013626.pdf>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.

Braga, J. C. F. & Feitosa, G. R. P. (2016). Direito à educação da pessoa com deficiência – Transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. *Revista Direitos Humanos e Democracia*, 4(8), pp.310-370.

Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), pp. 07-25.

Buiatti, V. P. (2013). Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 324 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Buiatti, V. P & Nunes, L. G. A. (2022). Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 11(1), pp. 325-345.

Borges, M. C.; Pereira, H. O. S & Aquino, O. F. (2012). Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Iberoamericana de Educação*, 59(3), pp. 1-11.

Castro, S. F. & Almeida, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), pp. 179-194.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2001). [Coleção Saraiva de Legislação]. (21^a ed.). São Paulo: Saraiva.

Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência comentada. (2008) Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, pp. 84-86.

Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki. *Caderno Cedes*, 24(62), pp. 64-81.

Ferreira, F. M. (2021). A atuação da UFU frente à pandemia de covid-19 – A gestão de mudanças em cenários de contingências. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33961>. Visualizado em: 31 de outubro de 2022.

Freire, A. P.; Paiva, D. M. B. & Fortes, R. P. M. (2020). Acessibilidade digital durante a pandemia da COVID-19 – Uma investigação sobre instituições de ensino superior públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28(1), pp. 956-984.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. *Paz e Terra*, 25(1), pp. 1-55.

Galdini, V. & Aguiar, W. M. J. (2007). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.) *Psicologia escolar: práticas críticas*.

Harami, F. F. (2021). Inclusão na educação profissional: Um estudo de caso sobre a formação docente para atuar com alunos com deficiência. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás – Goiânia.

Instituto Rodrigo Mendes. (2020). Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19 – Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais.

Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>.

Visualizado em: 05 de novembro de 2022.

Jannuzzi, G. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(3), pp. 9 – 25. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>

Júnior, J. (2021). Comissão aprova projeto que reserva 10% de vagas em universidades federais para pessoas com deficiência. Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/776462-comissao-aprova-projeto-que-reserva-10-de-vagas-em-universidades-federais-para-pessoas-com-deficiencia/>. Visualizado em: 05 de novembro de 2021.

Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

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. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Mantoan, M. T. E. (1997). A inclusão escolar de deficientes mentais: Contribuições para o debate. *Revista Integração*, 7(19), pp.50-57.

Ministério da Educação (s. d). Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Visualizado em: 05 de novembro de 2021.

Moreira, M. E. S., Cruz, I. L. S., Sales, M. E. N., Moreira, N. I. T., Freire, H. C., Martins, G. A., Avelino, G. H. F., Júnior, S. A. & Popolim, R. S. (2020). Metodologias e tecnologias para educação em tempo de pandemia COVID-19. *Brazilian Journal of health Review*, 3(3), pp.6281-6290.

Nota técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Visualizado em: 14/01/2023

Pereira, R. R.; Silva, S. S. C.; Faciola, R. A.; Pontes, F. A. R. & Ramos, M. F. H. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 29(54), pp. 147-160.

Pletsch, M. D. & Melo, F. R. L. V. (2017). Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), pp. 1610-1627.

Programa Incluir – Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Visualizado em: 14 de janeiro de 2023.

Ramos, R. C. S. S & Salvi, R. F. (2009). Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática – um olhar sobre a produção em periódicos qualis A1 e A2. *IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, DF.

Reis, M. X.; Eufrásio, D. A. & Bazon, F. V. M. (2010). A formação do professor para o ensino superior: Prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, 26(1), pp. 111-130.

Rocha, T. B. & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34), pp. 197-212.

Santos, C. M. L. S. A. (2018). Estatística Descritiva: Manual de Autoaprendizagem. *Edições Sílabo*, 3(1), pp. 15-89.

Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 21(1), pp. 10-16.

Silva, L. C. (2012). Educação superior e o discurso da inclusão: Conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. IN.: Silva, L. C.; Dechichi, C. & Souza, V. A. (orgs). Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. *Editora da Universidade Federal de Uberlândia*, 1(2), pp. 13-36.

Siqueira, I. J. & Santana, C. S. (2010). Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira Edição Especial*, 16(1), pp. 127-1236.

Sousa, V. D., Driessnack, M. & Mendes, I. A. C. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para a enfermagem - Parte 1: Desenhos de pesquisa quantitativa. *Revista Latino Americana Enfermagem*, 15(3), Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?format=pdf&lang=pt>.

Visualizado em: 06 de novembro de 2021.

Turato, E. G. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista Saúde Pública*, 39(3), pp. 507-514.

APÊNDICE I

Questionário utilizado na pesquisa

Você irá realizar um questionário com o objetivo de apresentar a sua experiência durante o ensino remoto. Você não será identificado em momento algum. Pedimos para que seja sincero com suas respostas e poderá utilizar do tempo que precisar para responder as questões. Caso tenha alguma dúvida, poderá entrar em contato com as pesquisadoras.

1) Qual é a sua idade?	<input type="checkbox"/> 16 a 19 anos <input type="checkbox"/> 20 a 24 anos <input type="checkbox"/> 25 a 29 anos <input type="checkbox"/> 30 anos ou mais
2) Qual é a sua deficiência?	<input type="checkbox"/> Deficiência Física <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Baixa Visão <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual <input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista <input type="checkbox"/> Deficiência Múltipla
3) Quando você ingressou na UFU?	<input type="checkbox"/> 2018 <input type="checkbox"/> 2019 <input type="checkbox"/> 2020 <input type="checkbox"/> 2021
4) Em qual campi você estuda?	<input type="checkbox"/> Uberlândia <input type="checkbox"/> Monte Carmelo <input type="checkbox"/> Patos de Minas <input type="checkbox"/> Ituiutaba
5) Em que curso está matriculado?	_____ _____
6) Você cursou e/ou está cursando ensino remoto?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

	1	2	3	4	5
	(Pouco)				(Muito)
1) O quanto você acredita que a universidade está preparada para					

oferecer atendimento aos discentes com deficiência durante o ensino remoto?					
2) O quanto você acredita que a universidade proporciona instrumentos de acessibilidade para as pessoas com deficiência durante o ensino remoto?					
3) O quanto você acredita que os instrumentos fornecidos pela instituição podem ser considerados inclusivos?					
4) O quanto você acredita que os professores/as possuem formação adequada para atender as pessoas com deficiência durante o ensino remoto?					
5) O quanto você acredita que está seu desempenho acadêmico durante o ensino remoto?					
6) Você conhece a Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE) da UFU?	() Sim () Não				
7) Se sim, como você conheceu a DEPAE?	<hr/> <hr/>				
8) Durante o ensino remoto, você utilizou monitoria inclusiva?	() Sim () Não				

9) Se sim, comente sobre sua experiência.	<hr/> <hr/>
10) Quais foram as maiores dificuldades durante o ensino remoto?	<input type="checkbox"/> Falta de Monitores <input type="checkbox"/> Disponibilização de equipamentos tecnológicos específicos <input type="checkbox"/> Elaboração de Material Didático <input type="checkbox"/> Promoção de acessibilidade na comunicação <input type="checkbox"/> Outros
11) Se você assinalou "disponibilização de equipamentos tecnológicos específicos", cite qual(is).	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
12) Se você assinalou "elaboração de material didático (exemplos: envio de materiais, tipos de atividades avaliativas ou não, tempo de realização, formato das aulas síncronas, etc.)", cite qual(is).	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
13) Se você assinalou "promoção de acessibilidade na comunicação (exemplos: intérprete de Libras, tamanho da fonte em slides ou materiais impressos, interação entre professores e colegas, entre outros). ", cite qual(is).	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
14) O que facilitou seus estudos durante o ensino remoto?	<hr/> <hr/>

	<hr/> <hr/>
15) Existe alguma questão que você acredita que possa ser alterada ou melhorada para atender as pessoas com deficiência durante o ensino remoto?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
16) Durante ensino regular/presencial, qual(is) o(s) ponto(s) que você acredita que pode(m) ser modificado(s) para auxiliar as pessoas com deficiência na universidade?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O processo de escolarização das pessoas com deficiência no ensino superior: em debate o ensino remoto” sob a responsabilidade das pesquisadoras Juliana Rizza Ribeiro Batista e Viviane Prado Buiatti.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar os enfrentamentos das pessoas com deficiência na modalidade de ensino remoto, averiguando as necessidades e dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no ensino remoto e investigando a percepção destas pessoas em relação aos recursos de acessibilidades oferecidos nesta modalidade de ensino.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Juliana Rizza Ribeiro Batista, através deste formulário online. Você pode escolher participar ou não desta pesquisa e tem o prazo de uma semana para decidir responder este questionário.

Na sua participação, você responderá a um formulário online. Desta forma, ressalta-se a importância de você **GUARDAR EM SEUS ARQUIVOS UMA VIA DO DOCUMENTO DE REGISTRO DE CONSENTIMENTO**. Este questionário busca atingir os objetivos da pesquisa, de forma que você responderá questões qualitativas e quantitativas do tema proposto de acordo com sua própria experiência. O material por você apresentado neste questionário, bem como seu consentimento em participar da pesquisa será enviado diretamente para o e-mail das pesquisadoras, sem que registre o seu nome ou seu e-mail, mantendo, assim, a sua privacidade. Você responderá ao todo 20 questões do questionário e levará aproximadamente 20 minutos para registrar suas respostas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. As pesquisadoras assumem o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em possível identificação dos participantes ou se sentirem constrangidos com a entrevista. Para minimizar o risco de identificação, não será solicitado o nome do participante e não será identificado o e-mail que acessou o link do questionário. Para evitar o constrangimento as perguntas da entrevista foram elaboradas de maneira clara, de forma a evitar o preconceito e o senso comum, com a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa. Os benefícios serão auxiliar na pesquisa e relevância deste tema, na análise da situação atual da instituição e nas possíveis proposições de melhorias que possam surgir com esta pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Juliana Rizza Ribeiro Batista, telefone (34)992715083, e-mail julianarizza4@gmail.com ou Viviane Prado Buiatti, telefone (34)996611487, e-mail vivibuiatti@ufu.br, Av. Pará, 1720-Bloco 2C Universidade Federal de Uberlândia, Av. Maranhão, s/n - Campus Umuarama, Uberlândia - MG, 38405-240

. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf link:

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *Campus Santa Mônica* – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa