

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

LETICIA ANDRADE DA SILVA

**IMPACTOS DA PANDEMIA NA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**VITÓRIA – ES**

**2022**

LETICIA ANDRADE DA SILVA

**IMPACTOS DA PANDEMIA NA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração, na linha de pesquisa Organizações e Trabalho.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Rubens de Araújo Amaro

**VITÓRIA – ES  
2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

A553i Andrade da Silva, Leticia, 1995-  
IMPACTOS DA PANDEMIA NA EXPERIÊNCIA  
EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR / Leticia Andrade da Silva. - 2020.  
161 f. : il.

Orientador: Rubens de Araújo Amaro.  
Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e  
Econômicas.

1. Pessoas com deficiência. 2. Educação especial. 3. Ensino  
superior. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 5. Projeto de  
acessibilidade para estudantes com deficiência. I. de Araújo  
Amaro, Rubens. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

---

LETÍCIA ANDRADE DA SILVA

IMPACTOS DA PANDEMIA NA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em 27 de outubro de 2022.

Prof. Dr. Alexandre Reis Rosa  
Presidente da banca

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Katia Cyrlene de Araujo Vasconcelos  
Membro interno – PPGADM/UFES

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Teresa Cristina Janes Carneiro  
Membro externo – Universidade Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ALEXANDRE REIS ROSA - SIAPE 2049265  
Departamento de Administração - DAd/CCJE  
Em 27/10/2022 às 10:50

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/592504?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
**KATIA CYRLENE DE ARAUJO VASCONCELOS - MATRÍCULA 3151856**  
Membro - Colegiado do Programa de Pós-graduação em Administração  
Em 27/10/2022 às 13:12

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/592687?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por TERESA CRISTINA JANES CARNEIRO - SIAPE 1510449 Departamento de Administração - DAd/CCJE Em 31/10/2022 às 17:31

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/594887?tipoArquivo=O>

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por minha vida, por ter me dado força, paciência, sabedoria e principalmente a resiliência em meio aos desafios desse momento tão desafiador que foi a pandemia e a conciliação do mestrado. Obrigada também, por ter colocado pessoas tão especiais em meu caminho, em momentos tão necessários e que me fizeram continuar.

Agradeço a minha mãe Deilza de Andrade da Silva, ao meu pai Berlim Antônio da Silva, que juntos sempre me deram amor, e nunca desistiram de me fazer sentir, pensar e agir como uma pessoa comum independente da deficiência. No aspecto educacional inclusive, sempre encontramos barreiras, e ainda assim, se mantiveram firmes. Se hoje cheguei até aqui, é porque eles fizeram valer meu direito, eles não abaixaram a cabeça enquanto eu não sabia me defender, e eles me ensinam, estimulam a buscar o que às vezes, muitos dizem não ser para mim.

Em especial, agradeço ao Matheus Durães, meu amigo do IFES para a vida. Se não fosse sua emblemática frase: “Leticia, comodismo é morte”, talvez eu não estaria aqui. Nós estávamos concluindo TCC, eu particularmente, estava trabalhando pela primeira vez, era muita coisa, saía de casa as 11 horas da manhã e voltava as 23 horas da noite, então não passava pela minha cabeça tentar o mestrado aquele ano. Muito obrigada por me provocar e acreditar em mim.

Agradeço a minha amiga M.Sc. Helliene Soares Carvalho, que foi minha orientadora de TCC no IFES e me deu dicas para construir o pré-projeto, sempre atenciosa, parceira, compartilhando inúmeros conhecimentos e abraçando esta causa que é tão importante para mim. Ao M.Sc Fábio Konishi, que desde o dia que entrou no IFES foi muito amigo e seguiu conversando comigo, me aconselhando nos momentos que eu dizia: “está muito difícil seguir assim, eu nunca me senti tão sozinha como me sinto no mestrado”. Nestes momentos, me ouviu com paciência e sempre tinha uma palavra de Deus para acalmar meu coração. Ao meu amigo e M.Sc Marcelo Tedoldi Machado, que além de tudo que representou para mim no IFES, quando soube que passei pelas primeiras fases, fez questão de me ligar parabenizando, fazer chamada de vídeo dando dicas sobre a fase de entrevista. Muito obrigada por acreditarem em mim, por levar nossa relação além do IFES.



Falando de UFES, não posso deixar de agradecer à Prof<sup>a</sup> Dra Marcia Prezotti Palassi, que foi minha orientadora no início do mestrado, mas teve que sair. Muito obrigada por compartilhar seus conhecimentos! Admiro e respeito sua dedicação em trazer a memória e a consciência política que carecemos em nosso país. Aos demais professores, obrigada por todo ensinamento, por toda dinamicidade ao conduzirem as aulas com leveza em meio ao caos da pandemia.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr Rubens de Araújo Amaro, meu orientador, obrigada por ter reforçado o sentido do que era ser aluna de mestrado em meio a pandemia. Todas as segundas feiras eu sabia que era uma aluna de mestrado, porque tinha a certeza das suas aulas em meio ao caos que estávamos vivendo. Mesmo antes de ser meu orientador, você foi meu elo com a UFES. Muito obrigada pelos ensinamentos, dicas, mas também por ser tão compreensivo comigo, por não desistir de mim quando mesmo sem querer, me permiti afundar emocionalmente e desapareci. Respeitando meu tempo, você me chamou para perto quando mais precisei. Sei que fui uma aluna atípica em todos os sentidos, gostaria de ter sido mais forte e ter estreitado nossa relação, mas ainda assim, sempre foi sereno e me disse que ia dar certo, isso fez muita diferença. Por fim, imensamente obrigada por me permitir conhecer realidades tão significativas. Embora eu tenha deficiência física, não convivo com pessoas que tem deficiência e o fato de ter aceitado e não restringido escolher um único tipo de deficiência foi muito enriquecedor para mim, como pessoa mesmo.

À Francielle, minha amiga Fran. Quem diria, em quatro anos de IFES, na mesma sala, não fomos tão próximas como nesse último ano de mestrado. Muito obrigada, por cada palavra de apoio, cada comentário no arquivo falando que estava bom ou ruim, por cada figurinha de “três tapas na sua cara” no WhatsApp quando eu falava que o mestrado não é para mim. Cada vez que vi sua fotinha no arquivo, me fiscalizando se eu tinha entrado para fazer, foi um motivo a mais para continuar, inclusive a figurinha do “urso espancando uma pessoa” no WhatsApp. Seu senso de realidade irônica é admirável, muito obrigada por me incentivar nessa jornada.

Neste campus conheci pessoas maravilhosas, mas em especial, agradeço à minha amiga Andreia, sempre me chamando de mocinha, com seu jeito carinhoso, me puxava a orelha, mas também tinha uma palavra de apoio quando eu dizia que estava desanimada ou mandava foto chorando, e me estimulava a criar uma rotina e a me

organizar para continuar. Ao meu amigo Wendel, o virginiano dos memes filosóficos. Como reclamamos juntos e sempre dizíamos: não quero mais saber de vida acadêmica! Bastou aparecer o primeiro edital de doutorado em filosofia e lá está você como aluno especial. Obrigada por incentivar com seu jeito virginiano de ser e me fazer rir tanto.

Não tenho como agradecer todos, mas muito obrigada à minha turma, por ter sido parceira nas disciplinas obrigatórias. Depois nos afastamos, mas sempre que alguém aparece no grupo de WhatsApp, todos são solícitos. E, nas disciplinas que nos encontramos, nos aproximamos novamente.

Por fim, agradeço aos contribuintes desta pesquisa, suas falas, cheias de sinceridade e propriedade, contribuíram imensamente para eu chegar a esse resultado.

Muito obrigada a todos!

A principal tarefa da educação moderna não é somente alfabetizar, mas humanizar criaturas.

Cecilia Meireles

## RESUMO

A contaminação de um vírus que provoca síndromes respiratórias graves e outros sintomas está transformando o mundo em diversos aspectos (BUFFA, 2020). Caracterizando um cenário de incertezas, a COVID-19 vem causando impactos sociais, econômicos e políticos sem precedentes e que ainda poderão ser sentidos nos próximos anos (ROGOFF, 2020). Na educação, as restrições se refletem principalmente na dificuldade de acesso à internet, nas barreiras atitudinais, comunicacionais e tecnológicas, causando graves danos à uma camada significativa da população mais vulnerável (FREITAS; CABRAL, 2021; NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Nessa parcela vulnerável, encontram-se as pessoas com deficiência. Os estudantes com deficiência na Educação Superior estão ocupando um lugar de direito. Ali podem desenvolver o pensamento crítico e exercer um papel social importante. O objetivo deste trabalho foi analisar os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) no ensino superior da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa investigou um fenômeno pouco explorado, e se classifica como qualitativa, exploratória e descritiva. Para a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os sujeitos de pesquisa foram seis alunos com deficiência assistidos pelo núcleo de acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo, e cinco membros do mesmo núcleo de acessibilidade. As entrevistas aconteceram presencialmente e virtualmente, conforme a preferência do participante. As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma literal. Na análise e tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Na análise documental, foi utilizado como corpus analítico documentos produzidos pela universidade. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Instituição. Os resultados apontam que os alunos tiveram sua principal fonte de interações com a sociedade retirada. Lidaram com desafios tecnológicos e de conexões com a internet. Ressignificaram seus espaços (quartos e salas viraram sala de aula improvisada). Tiveram relações conflituosas com professores e foram apoiados pelo núcleo de acessibilidade. O núcleo foi essencial para permanência e enfrentamentos da pandemia. As ações inadequadas como a não disponibilidade de material adaptado ou disponibilizado com antecedência, e atitude capacitista (que inferioriza o aluno por causa da deficiência) é o que mais afeta o processo de ensino, pois esta faz emergir todas as outras barreiras: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal e de transporte. O professor tem papel chave na educação, portanto, é preciso capacitá-los e estimular o envolvimento de toda universidade para minimizar as barreiras e promover acessibilidade e inclusão no ensino superior. A voz da pessoa com deficiência é necessária, expõe as reais fragilidades e necessidade de mudança para alcance de acessibilidade. Assim, a principal contribuição desta pesquisa é conscientizar as pessoas no âmbito educacional e social para que possam criar mecanismos/documentos pautados na acessibilidade e real necessidade das pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência. Impactos da pandemia. Educação Especial. Ensino superior. Acessibilidade.

## ABSTRACT

The contamination of a virus that causes severe respiratory syndromes and other symptoms is reshaping the world in many ways (BUFFA, 2020). Characterizing a scenario of uncertainties, COVID-19 has been causing unprecedented social, economic and political impacts that may still be felt in the coming years (ROGOFF, 2020). In education, restrictions are mainly reflected in the difficulty of accessing the internet, in attitudinal, communicational and technological barriers, causing serious harm to a significant layer of the most vulnerable population. (FREITAS; CABRAL, 2021; NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). In this parcel, there are people with disabilities. Students with disabilities in Higher Education are occupying a rightful place, which is responsible for the development of critical thinking and with an important social role. Thus, this dissertation discusses the trajectory of conceptions of disability in society, its changes in nomenclature, the achievements of law through struggles, the legal framework of special education and the impacts of the pandemic on higher education. The objective of this work was to analyze the effects of the pandemic on the educational experience of students with disabilities (physical, visual, auditory and intellectual) in higher education at the Federal University of Espírito Santo. The research investigated a little explored phenomenon, classifying itself as qualitative, exploratory and descriptive. To collect data for this research, semi-structured interviews and document analysis were used. The research subjects were six students with disabilities assisted by the accessibility center of the Federal University of Espírito Santo, and five members of the same accessibility center. The interviews took place in person and virtually, according to the participant's preference. The interviews were recorded and transcribed verbatim. In the analysis and treatment of data, content analysis was used, as proposed by Bardin (2011). In the document analysis, it was used as a corpus of analytical documents produced by the university. The study was tolerated and approved by the Ethics Committee in Research with Human Beings of the Institution. The results indicate that the students had their main source of integration withdrawn from society. They dealt with technological challenges and internet connections. They gave new meaning to their spaces (bedrooms and classrooms became an improvised classroom). Had conflicting relationships with teachers and they were supported by the accessibility nucleus. The nucleus was essential for staying and facing the pandemic. The actions followed, such as the non-availability of material adapted or made available in advance, and the enabling attitude (which demeans the student because of the disability) is what most affects the teaching process, as this causes all other barriers to emerge: architectural, communicational, methodological, instrumental, programmatic, attitudinal and transport. Professors play a fundamental role in education, therefore, it is necessary to train them and encourage the involvement of the entire university to minimize barriers and promote accessibility and inclusion in higher education. The voice of the person with a disability is necessary, exposed as real extensive and need for change to reach accessibility. Thus, the main contribution of this research is to make people aware in the educational and social spheres so that they can create controls/documents based on accessibility and the real needs of people with disabilities.

**Keywords:** Person with disability. Impacts of the pandemic. Special education. University education. Accessibility.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Paradigmas históricos da vivência da Pessoa com Deficiência na Sociedade.....	29
<b>Figura 2:</b> Evolução da concepção de PcD na sociedade .....	31
<b>Figura 3:</b> Evolução do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação - 2011 - 2021. ....	43
<b>Figura 4:</b> Número de matrículas em cursos de Graduação - Brasil 1980 - 2018. ....	44
<b>Figura 5:</b> Total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil – 2021. ....	45
<b>Figura 6:</b> Características de Estrutura da Residência .....	67
<b>Figura 7:</b> Impasses tecnológicos. ....	69
<b>Figura 8:</b> Comportamentos da internet. ....	72
<b>Figura 9:</b> Plataformas utilizadas.....	73
<b>Figura 10:</b> Efeito do distanciamento no ambiente de ensino remoto.....	75
<b>Figura 11:</b> Desafios da condição de acessibilidade pedagógica em meio a pandemia.....	80
<b>Figura 12:</b> Formas de avaliação no período de pandemia. ....	84
<b>Figura 13:</b> Materiais didáticos. ....	86
<b>Figura 14:</b> Aspectos facilitadores e dificultadores da modalidade de ensino. ....	87
<b>Figura 15:</b> Desafios da comunicação digital e suas consequências no ensino remoto durante a pandemia. ....	90
<b>Figura 16:</b> Circunstâncias da comunicação institucional em meio a pandemia.....	93
<b>Figura 17:</b> Ações e características do NAUFES que minimizam o impacto da pandemia na experiência educacional dos alunos com deficiência.....	95
<b>Figura 18:</b> Fatores impeditivos da permanência e os facilitadores ao apoio emocional dos alunos com deficiência em meio a pandemia.....	98
<b>Figura 19:</b> Fatores relacionados à motivação para estudar em meio a pandemia.....	101
<b>Figura 20:</b> Sentimento sobre o rendimento acadêmico no ensino remoto.....	104
<b>Figura 21:</b> Elementos e sensações/sentimentos que dificultaram o rendimento acadêmico durante a pandemia. ....	106

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Categorias de análise .....	63
<b>Quadro 2:</b> Perfil dos estudantes com deficiência atendidos pelo núcleo de acessibilidade da Universidade .....	65
<b>Quadro 3:</b> Perfil dos integrantes do núcleo de acessibilidade .....	114

# Sumário

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.2	OBJETIVO	22
1.3	Objetivo Geral	22
1.3.1	Objetivo Específico	22
1.4	JUSTIFICATIVA	22
2	REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1	PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA RELAÇÃO HISTÓRICA EM SOCIEDADE	26
2.2	CONQUISTAS DE DIREITO MEDIANTE AS LUTAS	32
2.3	MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	35
2.3.1	Facilitadores de acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior e os desafios no contexto de pandemia COVID-19	40
3	METODOLOGIA	54
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA E COLETA DE DADOS	54
3.2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	57
3.3	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	60
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1	Perfil dos alunos com deficiência	65
4.2	instrumental	66
4.2.1	Estrutura da residência	67
4.2.2	Equipamentos e internet	69
4.2.3	Domínio do uso das plataformas virtuais de aprendizagem	73
4.3	atitudinal	74
4.3.1	Relações do núcleo de acessibilidade com o aluno assistido	75
4.4	Metodológica	79
4.4.1	Acessibilidade Pedagógica	80
4.4.2	Formas de avaliação e material didático	83
4.4.3	Modalidade de ensino	87
4.5	Comunicacional	89
4.5.1	Acessibilidade dos meios de comunicação digital	89
4.5.2	Acessibilidade dos meios de comunicação institucional	93
4.6	Permanência	94
4.6.1	Auxílio da Instituição	95
4.6.2	Apoio emocional	97
4.7	Fatores Pessoais	100



4.7.1	Motivação	101
4.7.2	Rendimento acadêmico	103
4.7.3	Dificuldade no acompanhamento acadêmico	105
5	Percepção dos integrantes do núcleo de acessibilidade - AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE (NAUFES)	114
5.1	ORIGEM, COMPOSIÇÃO DE EQUIPE E ATUAÇÃO DOS MONITORES NO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM MEIO A PANDEMIA	115
5.2	ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA - AÇÕES DO NAUFES	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICES	150
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
	APÊNDICE II - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado ao aluno PcD	154
	APÊNDICE III - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado ao Monitor(a) do Núcleo de Acessibilidade da Universidade	157
	APÊNDICE IV - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado a Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da Universidade	159

## 1 INTRODUÇÃO

A contaminação de um vírus que provocou síndromes respiratórias graves e outros sintomas transformou o mundo em diversos aspectos (BUFFA, 2020). A COVID-19, que teve o primeiro registro na província de Wuhan, na China em 2019, atingiu, no ano de 2020, o *status* de pandemia (GUTIÉRREZ; CLARK, 2020). A disseminação mundial desse vírus caracterizou um cenário de incertezas com impactos sociais, econômicos e políticos sem precedentes e que ainda poderão ser sentidos nos próximos anos (ROGOFF, 2020). Neste sentido, a pandemia ocasionou inúmeras transformações no cotidiano dos indivíduos e instituições em suas vivências espaço-temporais, como por exemplo, a necessidade de isolamento social, o qual desacelerou a propagação do vírus no período pandêmico.

Em decorrência das transformações, os impactos econômicos e sociais da pandemia colocaram ainda mais em evidência a desigualdade social no Brasil, pois atingiram com maior força aqueles com acesso restrito às condições básicas como moradia, alimentação e saúde (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Especificamente na educação, as restrições causadas principalmente pela dificuldade de acesso à internet e dispositivos eletrônicos, causou graves danos a uma camada significativa da população mais vulnerável (FREITAS; CABRAL, 2021; NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Dentre esses efeitos, a principal consequência sofrida no âmbito educacional refere-se à transição da modalidade presencial para a remota (FREITAS; CABRAL, 2021; SOUZA, et al, 2021).

Consoante as imposições da pandemia do novo coronavírus, o ambiente educacional se viu diante de novos desafios e demandas. Mediante a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), instaurou-se no país a substituição das aulas presenciais por aulas remotas. Nesse cenário, além de contextos que utilizavam material físico (apostilas impressas), a tecnologia tornou possível, por meio dos aplicativos e plataformas digitais, a continuidade do ano letivo.

Os impactos da pandemia na educação têm sido descritos por diversos autores. Senhoras (2020) ressalta o comprometimento do processo de ensino/aprendizagem

devido à adoção de estratégias de curtíssimo prazo, que expuseram a falta de estrutura e conhecimento para enfrentar as novas demandas impostas pelo ensino remoto. Ping, Fudong e Zheng (2020) identificaram diversos problemas na interação entre professores e alunos. Enquanto estes necessitam de maior autodisciplina e autocontrole devido às distrações providas por jogos eletrônicos e a internet, aqueles têm dificuldade para identificar o nível de atenção ou dispersão dos estudantes, gerando impactos negativos no processo de ensino.

No que diz respeito aos professores, um estudo realizado por Feng e outros (2020) aponta que os professores se deparam com a necessidade de aprender novas tecnologias e plataformas, bem como adaptar sua metodologia ao ensino remoto. Afirmam também que essa modalidade de ensino não contempla a individualidade e diversidade da educação. Nuere e Miguel (2020), em estudo realizado na Universidade Politécnica de Madri, identificaram a sensação experimentada pelos professores de estarem falando sozinhos nas aulas online, pois os alunos não abriam as câmeras. Além disso, verificaram que o ensino remoto não contemplou as especificidades das disciplinas, que requeriam o uso de diferentes estratégias metodológicas.

Alguns estudos mostram os impactos da pandemia no estado emocional de professores e alunos. Estudo realizado por Maia e Dias (2020) com uma amostra de 619 estudantes universitários portugueses, utilizando uma escala para medir depressão, ansiedade e estresse, nos anos de 2018, 2019 e 2020, apontou um aumento significativo dessas variáveis no período pandêmico, comparativamente aos anos anteriores. Khattar e outros (2020) realizaram uma pesquisa com universitários indianos para analisar os construtos emoção e humor. Os resultados apontam para um misto de emoções como tédio, ansiedade, sensação de sobrecarga e depressão. Wang e Zhao (2020) realizaram um estudo com estudantes chineses, utilizando a SAS (Self-Rating Anxiety Scale) e identificaram que o nível de ansiedade experimentado pelos estudantes é maior que o da população em geral. O estudo mostrou, também, que os estudantes finalistas experimentam maior nível de ansiedade do que os iniciantes.

Alguns estudos apontam para impactos positivos da adoção do ensino remoto, mesmo em condições emergenciais. Para Bell e outros (2020), a educação realizada na

modalidade à distância oferece oportunidades de colaboração que tendem a enriquecer a experiência educacional. Novas redes de conhecimento podem ser estabelecidas dentro da comunidade acadêmica e entre comunidades de diferentes instituições de ensino. Feng e outros (2020), afirmam que a experiência educacional se torna melhor quando as instituições de ensino buscam as plataformas mais adequadas e priorizam atividades de suporte aos docentes. Essas ações abrem novas possibilidades para a aprendizagem tanto de professores quanto de alunos. Peng, Li e Fan (2020) chamam a atenção para o fato de que, mesmo com o arrefecimento da pandemia e a volta às aulas presenciais, muito do aprendizado tecnológico de professores e estudantes continuará sendo utilizado.

O objeto de estudo dessa pesquisa se configura a partir da lacuna existente campo das ciências humanas e ciências sociais aplicadas, uma vez que estas trazem um crescente volume de discussões sociais, econômicas e filosóficas sobre os impactos da pandemia da COVID-19, (SENHORAS, 2020), em especial um restrito número de pesquisas científicas sobre o contexto da educação superior de pessoas com deficiência, uma vez que o foco dos estudos têm sido o impacto da pandemia na educação básica.

Esse grupo (alunos com deficiência) compõe uma pequena parcela do total das matrículas no nível superior. Antes da pandemia, no Censo da Educação Superior de 2019, as matrículas de pessoa com deficiência no ensino superior totalizavam apenas 0,56% do total de vagas. Já no último Censo da Educação Superior, realizado em 2021, não há muita diferença, os dados referentes ao aluno com deficiência não passam de 0,71%. Indo mais além, o percentual é inferior a 1% desde 2011, quando apresentava 0,33% do percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação. Diante do exposto, o foco é compreender como os alunos com deficiência experimentaram o processo de ensino remoto que foi imposto pela pandemia (FREITAS; CABRAL, 2021), uma vez que a representatividade destes no ensino superior, mesmo antes da pandemia, já era baixo.

Behring e Boschetti (2011) pontuam que a acessibilidade e a inclusão tornaram-se temas relevantes presentes nos principais fóruns sobre desigualdade social. Dado que desde a Segunda Guerra Mundial, os movimentos a favor da pessoa com deficiência se intensificaram, no Brasil, os reflexos desse debate recebem contribuição da

Constituição Federal de 1988, que instrui sobre saúde, educação, trabalho e lazer, sem distinção, garantindo o direito de igualdade para todos na sociedade. Alinhada à questão da igualdade, destaca-se o direito à educação, que é respaldado pela Lei Educacional nº 5.692, de 1971, e reformulado por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Semelhantemente, Freitas e Cabral (2021) argumentam que a acessibilidade na escola se apresenta relevante pelo desafio do acesso, permanência e participação de todas as pessoas, sem que haja nenhuma exclusão.

Todavia, no contexto da pandemia, os desafios que pessoas com deficiência já enfrentavam na educação se intensificaram. Além de lidar com dificuldades antes sofridas (preconceito, discriminação, barreiras de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal etc.), agora têm de enfrentar a possível desabilidade de se adequar/adaptar às tecnologias necessárias ao ensino remoto no ensino superior (SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021).

Nas próximas sessões, estão o problema de pesquisa, os objetivos, referencial teórico, a metodologia, os resultados e a análise dos dados.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando que na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, permanência e a participação dos alunos, **quais os impactos da pandemia segundo a experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) no ensino superior da Universidade Federal do Espírito Santo?**

## 1.2 OBJETIVO

### 1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) no ensino superior na Universidade Federal do Espírito.

#### 1.3.1 Objetivo Específico

- a. Identificar os desafios e dificuldades vivenciados pelos alunos com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo durante a pandemia;
- b. Descrever as ações de apoio oferecidas pelo núcleo de acessibilidade da universidade para dar suporte ao processo de ensino em meio a pandemia COVID-19;
- c. Analisar o conjunto das ações de apoio do núcleo da universidade na experiência educacional dos alunos com deficiência durante a pandemia.

### 1.4 JUSTIFICATIVA

Primeiramente, importa mencionar que, devido ao fato de a pesquisadora ter uma deficiência, surgiu o interesse de investigar fenômenos relacionados à pessoa com deficiência, pois há um forte desejo de contribuir com esse campo de estudos.

Além do desejo, é fato que a pandemia tem impactado significativamente as práticas de trabalho, a vida social, o convívio com a família, o lazer e a educação (BUFFA, 2020; KOON, et al., 2021). Assim, as pessoas com deficiência que, antes enfrentavam grandes desafios e era, em grande medida, não enxergada na sociedade, se vê diante

de uma nova necessidade de adaptação ao cenário pandêmico (EPSTEIN, et al., 2021). Neste sentido, a presente pesquisa corrobora com a justificativa da necessidade de dar voz às pessoas com deficiência conforme preza o lema que acompanha essa população “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”. Tal lema diz respeito ao movimento das pessoas com deficiência falarem por si mesmas, sobre como é ter uma deficiência e exigir que sejam respeitados como aptos e conhecedores do assunto. Sasaki (2007) argumenta que o lema foi instituído pelo Grupo de Usuários de Estratégias, do Ministério da Saúde da Grã-Bretanha, formado por indivíduos com dificuldades de aprendizagem, participantes das organizações People First, Mencap, Change e Speaking Up, onde se tem a data de registro mais antiga do lema em 1986, utilizado pela organização não-governamental Pessoas com Deficiência da África do Sul (Disabled People South Africa – DPSA), como um reconhecimento da necessidade das próprias pessoas com deficiência promoverem diretamente os direitos humanos e o desenvolvimento de todos os sul-africanos com deficiência.

Diante do exposto, a pesquisa visa dar voz aos alunos com deficiência e pretende preencher lacunas devido à escassez de estudos que examinem, segundo Epstein (2021, p.2), “como a pandemia afeta pessoas com tipos específicos de deficiência e a comunidade com deficiência como um todo”.

Outro fator relevante para esse estudo é a inexistência de pesquisas com foco em facilitadores para lidar com jovens com deficiência durante a pandemia (LINDSAY; AHMED; APOSTOLOPOULOS, 2021). Esses facilitadores, vistos como uma forma de auxiliar as pessoas com deficiência no período de adaptação, tornaram-se, nesse momento de incertezas, escassos ou até mesmo ausentes, o que implica diretamente na aprendizagem e convívio do aluno. Por consequência, tratar dos desafios e facilitadores, juntamente a uma população diversificada (alunos com deficiência, gestores e colaboradores do núcleo de acessibilidade da universidade), se torna um ponto forte desta investigação (LINDSAY; AHMED; APOSTOLOPOULOS, 2021; EPSTEIN et al., 2021).

Nesse sentido, a pesquisa traz à tona um tema ainda pouco explorado, tornando-o mais explícito por meio das experiências únicas das pessoas com deficiência, o que tem potencial para oferecer valiosas contribuições para a criação de políticas pandêmicas mais inclusivas para todos. Em outras palavras, a disponibilização das

experiências dos alunos com deficiência por meio de um trabalho científico, podem possibilitar a exposição de fatores não observados e/ou não contemplados pelas políticas/normas da sociedade/instituição e, conseqüentemente, levar à reflexão para futuras ações. É preciso falar, difundir, aplicar e fiscalizar o contexto que abrange a vivência dessas pessoas visando alcançar reflexões e medidas, de modo a oportunizar sua participação plena em sociedade (EPSTEIN et al., 2021; LI et al., 2021; KOON et al., 2021).

Diante do exposto, as contribuições científicas propiciam o levantamento e o mapeamento das vivências dos alunos com deficiência, visando assim, prover uma base de dados que sirva como forma de oportunizar reflexões e a adoção de ações mais assertivas, que promovam a inclusão nos diversos âmbitos da sociedade e da universidade, em especial. Propositamente, por ser um fenômeno sem precedentes no meio acadêmico, as publicações que abordam as conseqüências da pandemia Covid-19 no ensino superior direcionado à educação inclusiva, em geral, se validam do objeto de estudo de caso ou relato de experiência (ROPOLI; MANTOAN; SANTOS; MACHADO, 2010). Neste sentido, a experiência dos alunos é o foco deste estudo, pois são únicas em suas particularidades diante a pandemia que acarretou situações emergenciais antes não experienciadas.

Vale salientar ainda que há uma compreensão errônea acerca do que vem a ser uma deficiência, pois isso tem enaltecido a deficiência das pessoas e diminuído a capacidade das mesmas para contribuir com a sociedade (SOUZA, 2003). Assim, a presente pesquisa possui valor construtivo, contribuindo com a conscientização e sensibilização para ações mais responsivas e éticas quanto à garantia de direitos que por vezes já existem, mas que não são usufruídos devido a falhas de execução e fiscalização. Em outras palavras, as pessoas com deficiência têm muito direito legislado, mas a prática de sua vivência não corresponde ao ideal. Por isso, através das experiências dos alunos aqui expressas, fazemos a mediação da voz deste discente para que a universidade e a sociedade tomem ciência dos ocorridos que impedem a participação e desenvolvimento pleno deste aluno com deficiência.

Logo, a contribuição se dá no ponto de vista teórico e social, ampliando os estudos sobre pessoas com deficiência na educação superior e gestão escolar, afinal, pesquisas científicas ampliam o conhecimento e favorecem o processo de



capacitação. Neste sentido, segundo resultados do estudo de Monteblanco (2015, p. 58), “a gestão é capaz de propor mudanças, mas não sabe quais, nem de que maneira, pois o processo é administrativo e burocrático”. Ainda conforme os resultados deste estudo:

A gestão precisa de formação sobre a educação inclusiva, todos que somente lidam com papel e parte administrativa da escola, eles precisam de capacitação, saber lidar com alunos com deficiência. Depois disso pensar em metodologia, só quem está em sala de aula sabe propor metodologias. Quem não tem contato com aluno não sabe. Os gestores deveriam ter este conhecimento (MONTEBLANCO, 2015, p.58).

Pelo exposto, a gestão e demais atores (professores e alunos) precisam estar alinhados ao propósito de inclusão e igualdade no acesso e permanência dos alunos com deficiência. Afinal, “se quem silencia o discurso da educação, instituindo o discurso sobre a educação, é a administração, resta a este “sujeito sobrevivente” (professores e estudantes) fazer ouvir a sua voz (CHAUÍ, 1979, p. 27-29, apud BATISTA, 2000, p. 186).

Além de servir como amparo/ampliação do conhecimento sobre o assunto, a presente pesquisa visa trazer visibilidade às pessoas com deficiência em sua luta que, em virtude da pandemia tem sido acentuada, tornando mais evidentes as desigualdades (LINDSAY; AHMED; APOSTOLOPOULOS, 2021).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, encontra-se uma breve revisão de literatura sobre a relação histórica da concepção de pessoa com deficiência, bem como os avanços e conquistas dessas pessoas ao longo dos anos.

### 2.1 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA RELAÇÃO HISTÓRICA EM SOCIEDADE

Historicamente, o convívio em sociedade da Pessoa com Deficiência (PcD) é marcado por preconceito e discriminação. No entanto, é possível perceber mudanças significativas nos últimos anos. Um olhar mais humanizado tem surgido, principalmente em comparação a fatos passados (SHIMONO, 2008). Esse olhar mais humanizado está relacionado à compreensão dos conceitos de deficiência, o que é fundamental para o entendimento das práticas sociais, uma vez que estes moldam ações, permitem avaliar programas, serviços e políticas sociais. Os conceitos tendem a acompanhar a evolução de valores éticos, como aqueles em torno da pessoa com deficiência (SASSAKI, 1997).

Durante muito tempo, a deficiência foi compreendida como falta de algo, contemplando aspectos que influenciam a interação entre uma pessoa e seu entorno, como por exemplo, o ambiente externo e fatores experimentados pela pessoa com deficiência, que a colocam em situação desfavorável (BRIGNOL *et al.*, 2017). Nesta perspectiva, segundo Ribas (2007, p. 12) “[...]. Não tem jeito. Deficiência na língua portuguesa, será sempre sinônimo de insuficiência, de falta, de carência e, por extensão de sentido, de perda de valor, falha, fraqueza, imperfeição. ”

Observa-se que tal definição de deficiência inferioriza a pessoa, trazendo em si mesma uma expressão do capacitismo, em que a “deficiência é considerada como um estado diminuído do ser humano” (DIAS, 2013, p.2). O capacitismo, refere-se “aos preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações ecoadas no comportamento da sociedade na relação com a pessoa com deficiência” (VENDRAMIM, 2019, p.19).

Em contrapartida, uma definição de pessoa com deficiência sem o uso de denotação pejorativa ou que a diminua, é subsidiada pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU - Organização das Nações Unidas (2006). Com base nesta convenção, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), estabelece:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Dentre as subdivisões que competem à deficiência, o art.4º, do Decreto nº 3.298/99, modificado pelo Decreto nº 5.296/2004, inclui no grupo de PcD's:

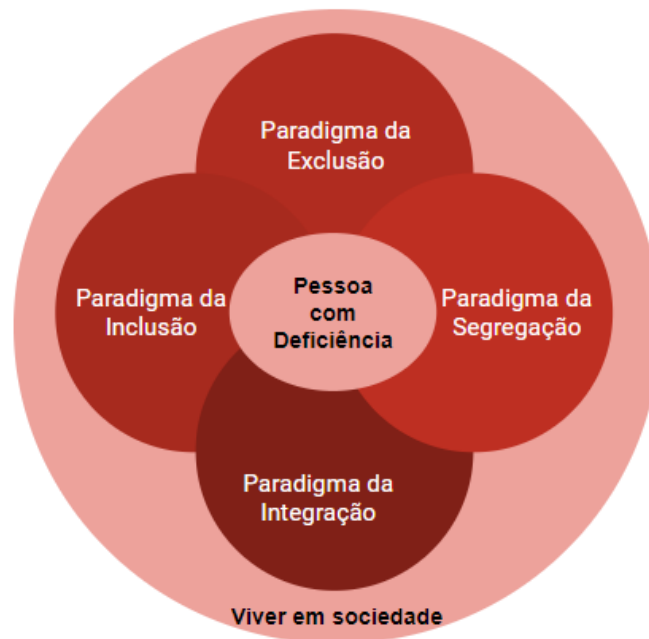
- a) Deficiência física** - modificação completa ou incompleta de um ou mais segmentos do corpo humano que comprometa a autossuficiência da função física. Exemplos: paraplegia, tetraplegia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não atrapalham o desempenho individual das funções físicas.
- b) Deficiência auditiva** - perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais da audição, comprovadamente aferida por audiograma, nas frequências de 500 a 2000Hz;
- c) Deficiência Visual** - é dividida em cegueira, cuja percepção visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho; e baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, ou em ambos os olhos a percepção visual for igual ou menor que 60%; assim poderá ser enquadrado em cegueira se a medida de 0,05 ou menos for nos dois olhos, ou baixa visão se for entre 0,3 e 0,05 nos dois olhos.
- d) Deficiência mental/intelectual** - capacidade intelectual significativamente inferior à média, apresenta dificuldade em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como por exemplo: dificuldade de comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer, trabalho, ou seja, sem aptidão para executar as atividades de forma independente dependendo do grau afetado.
- e) Deficiência múltipla** - associação de duas ou mais deficiências.

Segundo Sasaki (1997; 2003), a deficiência pode ser compreendida a partir de dois modelos e quatro paradigmas relacionados à pessoa com deficiência no decorrer da história. O primeiro, o pré-inclusivista, é considerado o modelo médico da deficiência. Nesse modelo, SASSAKI (1997, p.29) afirma que “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (SASSAKI, 1997, p.29). Assim, a responsabilidade pela não participação (não aceitação) em sociedade, é ocasionada pela deficiência. Neste sentido, por ser um aspecto negativo e indesejável, a sociedade usa o critério de triagem diagnóstica, que divide em elegíveis e não elegíveis à participação nos sistemas comuns (educação, trabalho etc.) e, com isso, Sasaki (2014, p.10) afirma que “somente são aceitas na sociedade, as pessoas com deficiência que comprovam ser capazes de participar em igualdade com as outras pessoas – superando ou contornando as barreiras”.

Em oposição ao modelo médico, o modelo inclusivista, adota a perspectiva social da deficiência, pois assume que a principal causa de “não participação (não aceitação) de pessoas com deficiência na sociedade é constituído por barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e naturais, existentes na sociedade”, segundo Sasaki (2014, p. 10). Em outras palavras, a deficiência é vista como uma produção socialmente injusta, definida pela interação entre o ambiente em que vive a pessoa com deficiência e sua interação com outras pessoas. Por ser considerada uma construção social, é passível de transformações sociais radicais, tais como mudanças de comportamento e de estruturas físicas, por exemplo, prédios com elevadores, transporte adaptado, exigência de aceitação das PcD em escola regular (LAWSON; BECKETT, 2021).

Estabelecidos os modelos e o entendimento de que a deficiência é um dos atributos da diversidade humana, Sasaki (1997) destaca os paradigmas históricos (figura 1).

**Figura 1:** Paradigmas históricos da vivência da Pessoa com Deficiência na Sociedade



Fonte: Adaptado de Sasaki (1997, p. 5).

Essa figura representa a possibilidade de encontrar traços dos paradigmas históricos na atualidade, afinal, a sociedade transita por diversos estágios no que se refere às práticas sociais. A incidência desses paradigmas não ocorre simultaneamente, porém, é possível vislumbrar a prática de exclusão e segregação de grupos sociais vulneráveis no Brasil e em outros países. Por outro lado, também é possível ver a integração dando lugar, gradativamente, à inclusão (SASSAKI, 1997; GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020).

Nos primórdios da humanidade, o paradigma da exclusão consistia na eliminação do indivíduo (SASSAKI, 1997). Ainda neste sentido:

[...] historicamente essas pessoas foram excluídas dos ambientes sociais públicos, porque acreditava-se que elas, sendo muito diferentes dos chamados "normais", eram seres inferiores e incapazes de conviverem na sociedade. Foram durante décadas, eliminados e até mesmo exterminados. (MENICUCCI 2006, p. 9).

Segundo IBGE (2010), fragmentos do paradigma da exclusão podem ser percebidos pela inexistência de acessibilidade em quase 43% dos prédios públicos brasileiros; pelo descumprimento do requisito transporte, onde apenas 11,7% dos municípios do país possuem transporte público adaptado; e a presença minoritária de 1% das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. A exclusão persiste devido

às formas de organização da sociedade e às maneiras que se estabelecem as relações sociais. Para Ferreira (2019), as pessoas com deficiência não gozam dos direitos que são inerentes ao ser humano em comparação às outras pessoas que não têm deficiência.

Com o fim do Império Romano (século V, ano 476), já na Idade Média, uma compreensão errônea sobre a deficiência caracterizava a separação dessas pessoas da sociedade. Embora não fossem exterminadas, entendia-se que a deficiência como uma consequência do pecado ou característica do submundo (poderes de bruxaria, feitiço) (PEREIRA, 2018). A discriminação e preconceito ocorriam de forma velada por meio da proteção segregada, impulsionada pelo princípio da caridade das instituições ligadas às igrejas cristãs. Conforme Sasaki (1997) o paradigma da segregação se caracteriza pelas primeiras instituições que serviam para abrigar, isolar as pessoas com deficiência do convívio social, dar alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso.

Já no século XX, houve avanços significativos para as PcD, principalmente relacionado às questões de tecnologia assistiva, a qual visa atender à necessidade de melhores condições de vida, o que corresponde ao começo do paradigma da integração (PEREIRA, 2018). Nesse contexto, a sociedade recebe as pessoas com deficiência à medida em que não seja necessário fazer grandes alterações estruturais, ou seja, são aceitos aqueles que conseguem contornar as barreiras existentes. Em outras palavras, o paradigma é seletivo, separa as pessoas com deficiência em super-heróis e coitadinhos (SASSAKI, 2014).

Dada a insuficiência para participação plena no paradigma da integração, surge o paradigma da inclusão. Este, por sua vez, visa eliminar todas as barreiras da sociedade ou, no mínimo, reduzi-las, para que pessoas com e sem deficiência participem plenamente dos sistemas sociais comuns. Logo, não é seletivo, mas acolhe e não impõe pré-condições para o acesso à sociedade e à permanência nela (SASSAKI, 2014). A inclusão visa a garantir igualdade de oportunidades no emprego, na educação e no lazer, de modo que as pessoas com deficiência possam gozar de seus direitos junto e igualmente com as demais pessoas. Sob esta ótica:

A grande diferença de significação entre os termos integração e inclusão reside no fato de que enquanto no primeiro se procura investir no

“aprontamento” do sujeito para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições, que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (ARANHA, 2001, pág.171).

Além do avanço da concepção sobre as pessoas com deficiência refletido nos diferentes paradigmas, importa mencionar a mudança da terminologia utilizada para identificá-las (figura 2).

**Figura 2:** Evolução da concepção de PcD na sociedade

ÉPOCA Começo da história	ÉPOCA Século XX até +/- 1960	ÉPOCA De +/- 1988 até +/- 1993.	ÉPOCA De +/- 1994 até hoje e além.
<p><b>TERMOS E SIGNIFICADOS</b> Inválidos - “indivíduos sem valor”, expressão capacitista.</p> <p><b>VALOR DA PESSOA</b> Inútil, peso para sociedade, fardo para família, sem valor profissional.</p>	<p><b>TERMOS E SIGNIFICADOS</b> Os incapacitados - “indivíduos sem capacidade” evoluiu para “indivíduos com capacidade residual”, expressão capacitista.</p> <p><b>VALOR DA PESSOA</b> Poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida.</p>	<p><b>TERMOS E SIGNIFICADOS</b> “Pessoas portadoras de deficiência” - substituiu o termo “Pessoas deficientes”, “Pessoas com necessidades especiais”.</p> <p><b>VALOR DA PESSOA</b> A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado em documentos legislativos e políticas pertinentes ao campo das deficiências.</p>	<p><b>TERMOS E SIGNIFICADOS</b> “Pessoas com deficiência” - o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos.</p> <p><b>VALOR DA PESSOA</b> Empoderamento - poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da sua vida. Responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.</p>

Fonte: Adaptado de Sasaki (2003).

Conforme figura 2, diante das transformações sociais, cada época utiliza termos compatíveis com os valores vigentes na sociedade à medida que esta evolui. Porém, deve-se notar que mudanças semânticas podem camuflar valores e práticas sociais. Novos termos podem surgir apenas para mostrar uma maior consciência social, sem que, necessariamente, as práticas sociais sejam transformadas. Por exemplo, movimentos mundiais alegam que a predisposição pelo uso “pessoa com deficiência” se dá pela negação de camuflar a deficiência e valorizar a pessoa antes da deficiência (SCHMIDT, 2019; SASSAKI, 2003).

Um dos exemplos de mudança foi o termo “pessoa portadora de deficiência” ter caído em desuso, porque a condição de ter uma deficiência é inerente à pessoa e não algo que ela porta (SCHMIDT, 2019; SASSAKI, 2003). Por exemplo, não se diz que uma

pessoa é portadora de olhos verdes ou de pele morena, a pessoa tem olhos verdes ou é morena, pois são características indissociáveis da pessoa (SASSAKI, 2003).

Atualmente, a expressão “pessoa com deficiência” é mais adequada, tendo sido mencionada pela primeira vez, em junho de 1994, onde a Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, com e sem deficiência (SASSAKI, 2003). Já o uso adotado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, se deu pela celebração no âmbito da Organização das Nações Unidas, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e promulgados no Brasil pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (SCHMIDT, 2019; SASSAKI, 2003). Portanto, segundo Sasaki (2003), o indicado é:

- Preferir usar o termo hoje mundialmente aceito: “pessoa com deficiência (física, auditiva, visual ou intelectual)”, em vez de “portador de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais” ou “portador de necessidades especiais” e;
- Jamais utilizar termos pejorativos ou depreciativos como “deficiente”, “aleijado”, “inválido”, “mongol”, “excepcional”, “retardado”, “incapaz”, “defeituoso” etc.

Estabelecidos os conceitos e dada uma breve explanação da historicidade da pessoa com deficiência na sociedade, apresenta-se, no próximo tópico, as conquistas advindas de lutas dessa população.

## 2.2 CONQUISTAS DE DIREITO MEDIANTE AS LUTAS

Embora diante a uma trajetória marcada por exclusão e preconceito na sociedade, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de reabilitação e habilitação dos soldados lesionados, impulsionou os primeiros movimentos em favor da PcD (pessoa com deficiência), o que “possibilitou o aparecimento de tendências em assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os seres humanos”, segundo TEIXEIRA (2010, p. 30). A partir desse marco histórico, os governos passaram a deliberar questões políticas e sociais para integrar essas



peças na sociedade. A exemplo dos atos deliberativos, a temática sobre os direitos das pessoas com deficiência ficou em evidência nos diversos encontros internacionais como:

- Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris no ano de 1948;
- Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1975;
- Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990);
- Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca (1994);
- Convenção da Guatemala (1999);
- Assembleia Governativa da Rehabilitation International em Londres no ano de 1999;
- Congresso Internacional Sociedade Inclusiva em Montreal no ano de 2001; dentre outros.

Esse histórico de lutas viabilizou a garantia de direitos. A respeito disso, a Organização das Nações Unidas tem amparado a defesa dos direitos humanos, dando especial atenção à PcD. O princípio dessas ações se deu em 1966, por intermédio da Declaração dos Direitos do Homem, fundamentada nos princípios da Revolução Francesa (século XVIII) e que constituiu as bases para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948-2019), que diz:

Todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (Art. 2, ONU - DUDH, 1948-2019).

Dada a propensão por garantia de direitos para PcD, movimentos organizados e apoiados por órgãos intergovernamentais contribuíram para que, em 1975, fosse aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes pela Assembleia Geral da ONU (1975) que ressalta:

Às pessoas portadoras de deficiência, assiste o direito, inerente a todo e qualquer ser humano, de ser respeitado, sejam quais forem seus antecedentes, natureza e severidade de sua deficiência. Elas têm os mesmos direitos que os outros indivíduos da mesma idade, fato que implica desfrutar de vida decente, tão normal quanto possível. (ONU, 1975).

Sobre a questão da inclusão e a garantia de direitos da pessoa com deficiência nos diversos processos sociais, a Organização das Nações Unidas, considerando o

cenário mundial, aponta a relevância e a necessidade da inclusão da pessoa com deficiência numa perspectiva global, norteador políticas públicas inclusivas, desde a formulação dessas políticas até sua implementação. Para esse organismo internacional, “as pessoas com deficiência e suas organizações representativas devem participar de processos públicos de tomada de decisões sobre seus próprios direitos humanos” (ONU, 2018, p. 1). Semelhantemente, discorre sobre o lema:

“Nada sobre nós sem nós” que tem sido há tempos um mote de movimentos de direitos para pessoas com deficiência. Em seu comentário geral, o Comitê destacou que, quando pessoas com deficiência são consultadas, isto leva a leis, políticas e programas que contribuem para sociedades e ambientes mais inclusivos (ONU, 2018, p. 1).

Vale salientar que foram criadas políticas sociais que validam a inclusão de todas as partes interessadas. Dessa forma, países signatários assinaram a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes da ONU, o que proporciona a materialização dessas políticas sociais. Neste sentido, destaca-se como um dos pontos relevantes desta declaração:

2) Os direitos proclamados nessa declaração são aplicáveis a todas as pessoas com deficiência, sem discriminação de idade, sexo, grupo étnico, nacionalidade, credo político ou religioso, nível sociocultural, estado de saúde ou qualquer outra situação que possa impedi-las de exercê-las, por si mesmas ou através de seus familiares (ONU, 1975).

Posteriormente, o movimento em favor da PcD ganhou maior visibilidade e no dia 3 de dezembro de 1981, foi instituído pela Organização das Nações Unidas o ano internacional da pessoa com deficiência. Cada vez mais, as ações foram se materializando, e com a aprovação do PAM - Programa de Ação Mundial para a Pessoa Portadora de Deficiência, é expresso:

A igualdade de oportunidades é o processo mediante o qual o sistema geral da sociedade - o meio físico, cultural, a habitação, o transporte, os serviços sociais e saúde, as oportunidades de educação e trabalho, a vida cultural e social, inclusive as instalações esportivas e de lazer- torna-se acessível a todos. (Art.12, PAM-ONU, 1982).

Nota-se que as ações abrangem os diversos campos da vivência humana como: saúde, educação, trabalho e lazer. Seguindo os avanços internacionais, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 refletiu os progressos pela garantia de direitos, igualdade e humanização ao tratamento do ser humano. Neste sentido, o *caput* do artigo 5º da Constituição de 1988 estabelece que: “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros

residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

Viabilizando a garantia dos direitos da PcD no Brasil, a CF/88, em seu artigo 23, inciso II, trata da responsabilidade da União, Estados, Municípios e Distrito Federal de “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”.

Consoante aos avanços, o melhor entendimento dos conceitos de deficiência propicia a punição para quem vai contra o bom tratamento e dignidade da PcD. Nesse sentido, o artigo 8º da Lei nº. 7.853/89 criminaliza a discriminação de pessoa com deficiência ao dispor que “constitui crime punível com reclusão de 1 a 4 anos e multa: negar sem justa causa a alguém por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho”. Entretanto, mesmo com todos ganhos sociais e legislativos que propiciam avanços na conquista de direitos, o viver da pessoa com deficiência caracteriza-se por barreiras que tendem a impedir sua participação plena na sociedade.

Diante ao exposto, cabe ressaltar que embora todos esses movimentos e ganhos de direitos sejam essenciais, até meados do século XIX, nenhum deles assegurava especificamente o acesso à educação, em especial à universidade.

### 2.3 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação de pessoas com deficiência sempre foi um tema com contradições entre a teoria e a prática (FREITAS; CABRAL, 2020). Embora as políticas educacionais brasileiras se digam “inclusivas”, apresentam aspectos contraditórios e estão submersas num olhar bem restrito acerca das diferenças (RODRIGUES; SANTIAGO, 2020).

No Brasil, os primeiros movimentos e documentos para garantia de direito à educação se encontram em meados do século XIX, onde surgem as primeiras instituições de amparo e assistência à pessoa com deficiência auditiva e visual (BAPTISTA, 2019). A partir do século XX, tais instituições, como por exemplo a Pestalozzi e APAE,

passaram a atuar como uma espécie de aparato substitutivo da ação estatal, uma vez que havia ausência de serviços públicos para pessoas com deficiência, porém, posteriormente, entre os anos 1930 e 1950, a educação se tornou uma meta para futuras ações (BAPTISTA, 2019).

Neste sentido, importa mencionar a repercussão da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que influenciou a elaboração de políticas públicas em diversos países, incluindo o Brasil, dado que estimulava a promoção de igualdade de direitos para todos os cidadãos e impulsionava políticas de Estado voltadas a esse público-alvo, como expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Observa-se no artigo 89 da referida Lei que a rede privada passaria a receber incentivo à medida que a educação dos chamados excepcionais fosse ofertada, e assim, o Estado continuaria isento de responsabilizar-se pela escolarização desse público (ZILIOTTO; GISI, 2018). Após o golpe militar de 1964, ocorreu a revisão das diretrizes da educação, que instituiu a obrigatoriedade de escolarização a partir dos 8 anos de idade por meio da Lei Educacional nº 5.692, de 1971. Por ampliar as ações dessa área, ao tratar, não só de alunos com deficiência, mas incluir aqueles com dificuldades de aprendizagem, essa lei pode ser considerada um marco na expansão dos serviços da educação especial (BAPTISTA, 2019).

Outro documento que contribuiu com a intensificação da garantia de direitos à educação de pessoas com deficiência foi a Constituição Federal de 1988. A Carta Magna assegura direitos e deveres entre os cidadãos e o Estado e, em seu art. 3º, parágrafo IV, que trata da igualdade e deveres do Estado, assegura a promoção de políticas públicas que garantam, inclusive, direitos à PcD, instituindo a igualdade de todos, sem distinção, como direito fundamental (BRASIL, 1988). Sob esta perspectiva, institui a igualdade de condições de acesso e permanência como direito, de modo que

obriga o Estado a ofertar atendimento educacional especializado, segundo os artigos 205, 206 e 208.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

O movimento a favor da educação foi intensificado em 1994 com a Declaração de Salamanca, que salienta os Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (FREITAS; CABRAL, 2020). Trata-se de uma declaração que reafirma os direitos postulados na Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, e está vinculado ao despertar dos direitos de Educação para Todos, de 1990. Sob a ótica desses movimentos, a educação é reconhecida como um direito fundamental. Por isso, devem ser assegurados a permanência e o aprendizado em escolas regulares, independente da condição de deficiência ou não dos alunos (FREITAS; CABRAL, 2020).

Sendo o Brasil signatário de convenções e declarações de organismos internacionais que buscam oportunizar a defesa e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, em suas determinações legais e políticas, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015).

No que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), em seu artigo 58, configura-se o entendimento sobre educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A partir desse marco legal, a educação especial promove interação e o abandono de concepções e ações do tipo segregacionista, se aproximando do paradigma inclusivo que pressupõe que as PcD se apropriem dos direitos à educação em igualdade com os demais alunos sem deficiência (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020, ZILLOTTO; GISI, 2018).

Em conformidade com os avanços do cenário internacional, de maneira a corroborar com pressupostos da educação inclusiva, em 2008, as diretrizes de uma nova Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, ratifica os preceitos da LDB 9.394/96 e determina acesso e permanência dos alunos com deficiência aos sistemas regulares de ensino. Com isso, dá providência ao atendimento às necessidades específicas desse público, oportunizando atendimento educacional especializado, bem como orientando a promoção de ações com vista ao reconhecimento de que todos os estudantes são únicos, com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Visando a autonomia e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, o documento ainda dispõe sobre a necessidade de recursos de acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos transportes, no mobiliário e equipamentos, na comunicação e informação (BRASIL, 2008<sup>a</sup>; GUERREIRO, 2011). Neste sentido, corrobora-se o disposto no inciso I do artigo nº 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

Dentre os recursos de acessibilidade, destaca-se a presença de acompanhante e instrumentos/ferramentas de tecnologias assistivas. Entretanto, esses artifícios ultrapassam o aspecto assistencialista, pois instituição e docentes devem propiciar formas de alcançar o aprendizado para todos os alunos, ou seja, assim como expõe o artigo 59, compete aos sistemas de ensino propor “(...) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Isso aponta para a exigência da formação de professores com especialização adequada em nível médio e superior. Afinal, os professores são uma

figura importante para o aprendizado dos alunos (HAMMEL; SANTOS; HIYAHARA, 2021), e cabe a eles mediar/promover as habilidades intelectuais e sociais dos estudantes (CAMPOS, 2016).

De modo a acompanhar, reafirmar e servir de base para futuras ações legislativas, a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146, de julho de 2015) traz um olhar humanista, tendo como base os Direitos Humanos. Assim, um de seus pilares é a acessibilidade:

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

Conforme a legislação, fica assegurado o direito à acessibilidade não só nas escolas, mas em todos os seus significados para o convívio e desenvolvimento com autonomia na sociedade. Contudo, ainda existem muitas barreiras à inclusão da PcD.

Segundo o art. 3º da Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015).

Em suma, “essas barreiras geram injustiça social, vulnerabilidade, rebaixamento de expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva, do lazer, e colocam tais pessoas em desvantagem em relação às outras” (MANTOAN, 2017, p.40).

Ainda conforme o art. 3º da Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, as barreiras se dividem em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (BRASIL, 2015)

Assim, novos avanços no campo da acessibilidade requerem mudanças na esfera comportamental/espacial, cujo foco resida na reestruturação dos espaços e atitudes dos indivíduos e não limitações da PcD (SOUZA, et al, 2021). Tais conquistas e mecanismos de acessibilidade, ganham desdobramentos no contexto de ensino superior, o qual será abordado na próxima seção.

### **2.3.1 Facilitadores de acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior e os desafios no contexto de pandemia COVID-19**

No Estado Democrático de Direito, os direitos constitucionais, dentre eles a educação, passaram a ser implementados por meio de políticas públicas. Neste sentido, a PcD passa a ser subsidiada, inclusive, na educação de nível superior, em especial as instituições federais. Destarte, os artigos 3º e 5º da Lei nº 12.711 (Lei de Cotas) prevê percentual obrigatório de PcDs, visando assegurar acesso e permanência das mesmas em igualdade de oportunidade e também a reparação de danos passados. Assim, é dever do Estado propiciar, por meio das políticas públicas, o bem-estar, desenvolvimento e ações de combate à desigualdade e exclusão social (RODRIGUES, 2013). No ensino superior, o relatório “A democratização e expansão da educação superior no país de 2003-2014”, do Ministério da Educação (MEC, 2015) dispõe que deve haver:

- a) ampliação de vagas nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas;
- b) a abertura de novos campi, principalmente no interior dos Estados;
- c) a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
- d) a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI);



e) a ampliação do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil);

f) o incentivo ao desenvolvimento do ensino à distância com a criação da Universidade Aberta do Brasil e a instituição da Lei de reserva de vagas (MEC, 2015).

Tais medidas advindas de políticas públicas, tem a finalidade de promover a expansão do ensino superior, garantindo a criação de novos campi nos interiores dos Estados e ampliando o acesso à universidade. Para tanto, recorrem ao:

- Programa Diversidade na Universidade, Lei nº 10.558 de 2002, que dá orientações sobre implementar e avaliar estratégias que visem promover o acesso à educação superior de pessoas e grupos socialmente excluídos/inferiorizados (foco nos afrodescendentes e indígenas brasileiros).
- REUNI, Decreto nº 6.096 de 2007, que dispõe sobre a expansão de cursos noturnos, novas vagas e a melhoria de instalações físicas, acadêmicas e pedagógicas, a fim de ampliar o acesso e a permanência do aluno na educação superior.
- O PROUNI, Lei nº 11.096 de 2005, que oportuniza bolsa parcial e integral em instituições de educação superior privadas para estudantes de baixa renda. Por outro lado, as universidades participantes receberam isenções de impostos federais.
- FIES, Lei nº 10.260 de 2001, que concede financiamento integral ou parcial dos estudos para estudantes de graduação por meio de empréstimo que serão quitados após a conclusão do curso.
- SISU (Sistema de Seleção Unificada) - a partir da revisão do ENEM em 2009, o MEC efetiva modificação no processo de ingresso nas IES e essa reestruturação as incentiva a utilizar, a partir de 2010, o SISU como um dos critérios de seleção, em acréscimo a outros já existentes (OLIVEIRA, 2020).
- O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior: Criado em 2005, foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas. É executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. O programa objetiva fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Concede verba para organização

de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Embora tenha apresentado ganhos relevantes com as políticas públicas educacionais, além da lei de cotas, para o público PcD, um marco para acesso ao ensino superior é a Política Nacional da Educação:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.12).

Por meio dessa política, os temas acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência ganharam importância, inclusive, sendo um dos requisitos para autorização e reconhecimento de cursos e para o credenciamento de instituições de educação superior. Mediante pressupostos da Lei de Cotas e outros supracitados, o acesso de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado (figura 3).

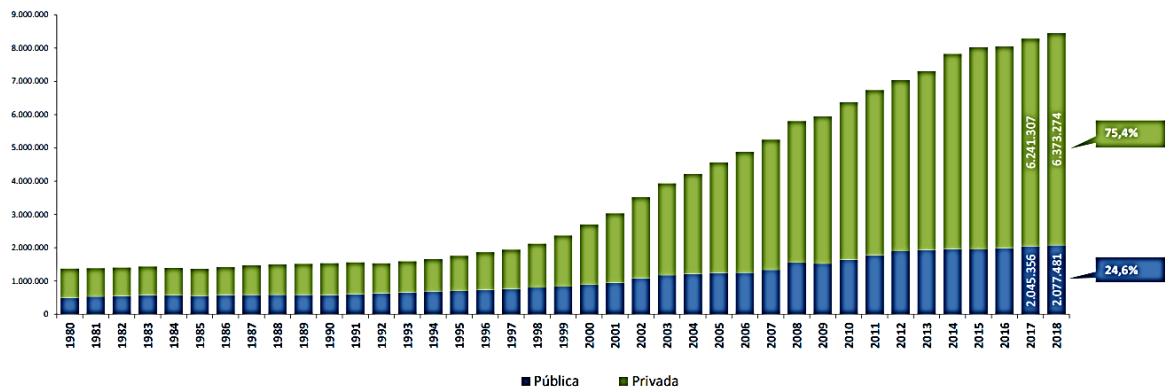
**Figura 3:** Evolução do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação - 2011 - 2021.

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2011	22.367	0,33%
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2021).

Observa-se que, ainda que tenham aumentado, os alunos com deficiência possuem percentual expressivamente inferior (figura 4). Isto é, a representatividade desse alunado quando comparado ao total de matrículas, leva a refletir sobre a possível invisibilidade que essa população pode enfrentar em toda a instituição, principalmente ao constatar que a maioria das universidades não mapeia esses alunos no que tange ao seu ingresso e permanência (CABRAL, 2017). A falta do mapeamento é prejudicial, pois é por meio dele que as instituições podem obter subsídios informacionais para desenvolver estratégias alternativas para o processo de aprendizagem (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021).

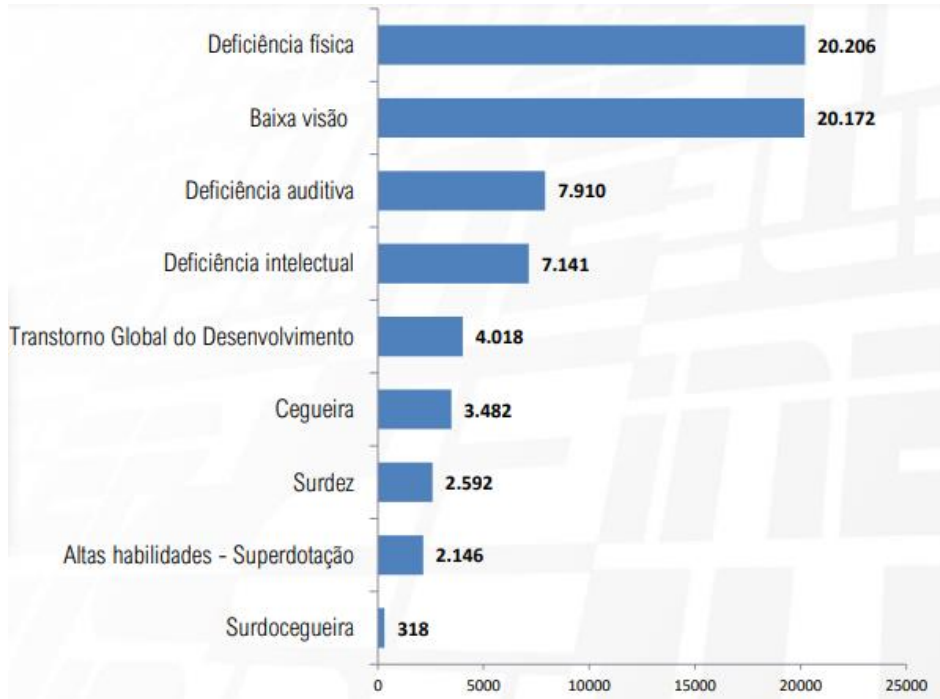
**Figura 4:** Número de matrículas em cursos de Graduação - Brasil 1980 - 2018.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2018).

Na figura acima, é visível o aumento das matrículas no ensino superior ao longo dos anos. De 2017 para 2018, o aumento foi de 1,9%. Do total de 8.450.755 matrículas em 2018, 6.373.274 alunos (área verde do gráfico na figura) são da rede privada, o que corresponde a três em cada quatro alunos de graduação, e 2.077.481 milhões são da rede pública (área azul do gráfico na figura). Em 2018, a matrícula na rede pública cresceu 1,6% e, na rede privada, 2,1%. Esses percentuais representam um avanço para a educação, contudo, ao tratar de alunos com deficiência, este avanço não é proporcional, até mesmo nas subdivisões das deficiências (figura 5).

**Figura 5:** Total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil – 2021.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2020).

A deficiência física é a que mais se destaca entre as matrículas, seguida da baixa visão e deficiência auditiva. As demais deficiências possuem um quantitativo menos expressivo, o que pode estar relacionado aos desafios enfrentados no decorrer da vida ou à dependência de outras pessoas nas tarefas do cotidiano. Não muito diferente de 2018, em 2020 (último registro de alunos com deficiência no ensino superior, pois no censo de 2021 não há dados referentes à PcD), os alunos com deficiência seguem representando menos de 1% das matrículas.

Ainda conforme figura 5, verifica-se, no ano de 2020, o total de 59.001 declarações com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Desta distribuição de declarações, uma pessoa pode ter mais de uma deficiência, mas as mais comuns são: deficiência física (32,5%), baixa visão (25,8%) e deficiência auditiva (12,4%). Vinculado ao aumento das pessoas com deficiência no ensino superior, além das medidas legislativas/normativas supracitadas, destaca-se a criação de núcleos de acessibilidade.

Conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, trata do atendimento educacional especializado e dá providência sobre núcleos de acessibilidade, em seu Art. 5º, diz:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

Os núcleos de acessibilidade atuam como uma resposta das instituições de ensino superior (IES) para dar suporte educacional e social aos alunos com deficiência e seus pares (família, amigos, professores, etc.) no processo de acesso e permanência. Tais núcleos visam à promoção de ações institucionais que assegurem a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e se estruturando com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013b).

Análogo às legislações destacadas e a função dos núcleos, existem outros facilitadores que consistem em eliminar as barreiras (físicas, de comunicação e de informação) e promover o acolhimento desses alunos. Para alcance dessa meta, Sasaki (2005, p.23) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, discorrem sobre a acessibilidade indispensável para promover ambiente inclusivo:

**Acessibilidade arquitetônica:** sem barreiras ambientais físicas nos recintos internos e externos e nos transportes coletivos.

**Acessibilidade comunicacional:** sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

**Acessibilidade metodológica:** sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares, etc).

**Acessibilidade instrumental:** sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc).

**Acessibilidade programática:** sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral.

**Acessibilidade atitudinal:** por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (SASSAKI, 2005, p. 23).

Ainda a respeito dos facilitadores contribuintes para o acesso e permanência, Miranda (2006, p.6 apud ROCHA; MIRANDA, 2009) argumenta sobre a necessidade de dar respostas individuais para demandas que são específicas:

[...] enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos, etc.), em relação à deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais como computadores com softwares adequados, impressoras Braille, etc. No concernente à surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – por exemplo (MIRANDA, 2006,p. 6; ROCHA; MIRANDA, 2009).

No tocante as barreiras arquitetônicas que atingem principalmente a pessoa com deficiência física e visual em sua locomoção, não basta que o percurso até a sala de aula esteja acessível, é preciso que o campus como um todo (biblioteca, laboratórios de informática, restaurante, espaços poliesportivos), tenha acesso, afim de garantir a permanência dos alunos (GUERREIRO, 2011; GESSER; NUERNBERG, 2017).

Dado que os recursos institucionais podem apresentar insuficiência no atendimento de discentes com deficiência, é importante que a universidade tenha consciência de seu papel. Isso implica buscar formas inovadoras que possibilitem um aprendizado de qualidade e, conseqüentemente, contornar as falhas que possam ter ocorrido durante a fase de adaptação. Consoante a busca por facilitadores no acesso e permanência dos alunos com deficiência, ao poder público cabe possibilitar o direito a recursos e métodos de tecnologia assistiva. Assim, a Lei nº 13.146/2015, contempla as seguintes atribuições:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva; [...]

- III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;
- IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;
- V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais (BRASIL, 2015, Art. 75).

Outro facilitador é interação com os colegas que, assim como no ensino presencial, é significativa para o ensino remoto, pois viabiliza trocas de conhecimento e uma melhor adequação do aluno com deficiência durante o período de isolamento (SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021; VYGOTSKY, 1998; 2009). A aprendizagem ocorre através da mediação e interação do indivíduo com o meio, em uma relação dialética, atribuída de relações com o ambiente, com os pares, com as emoções e afetividade. Dito de outra forma, a aprendizagem ocorre de fora para dentro, a partir da observação e recriação dos diálogos e atividades observadas; ou seja, a aprendizagem não é homogênea, é múltipla (VYGOTSKY, 1998; 2009; AMORIM; AMARANES; LIMA, 2020). Isso impulsiona as habilidades comunicativas, cognitivas e sociais (STAINBACK; STAINBACK, 1999; CÉSAR; OLIVEIRA, 2005; MACHADO; CÉSAR, 2012).

As mudanças provocadas pela pandemia da COVID-19 trazem consequências diversas. Neste sentido, é preciso repensar as dimensões físicas, a organização pedagógica, considerando a heterogeneidade dos estudantes, de maneira a favorecer a participação e a aprendizagem (BURCI; COSTA, 2018). Afinal, estar inserido (matriculado), participar de grupo de conversas em aplicativo digital, participar das aulas síncronas e assíncronas sem o devido auxílio, não representa sucesso, inclusão e aprendizagem dos discentes, principalmente dos alunos com deficiência (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020), pois na perspectiva de Ferreira (2007, p.45):

Incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais -aqueles referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas - para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si (Ferreira, 2007, p.45).

Exposto os facilitadores, no cenário educacional em tempos de pandemia, a tecnologia é um importante elemento, e os aparatos tecnológicos são capazes de subsidiar espaços de lutas, transformações, mas também de desigualdades



(BARRETO; ROCHA, 2020). Neste sentido, os desafios da educação por meios digitais estão relacionados às práticas institucionais, que precisam ser mais inclusivas e acolhedoras, de maneira a minimizar as barreiras atitudinais e possíveis dificuldades do PcD em relação ao uso da tecnologia assistiva (BURCI; COSTA, 2018).

Sobre o aspecto tecnológico/digital, vale salientar que há uma diferença entre modelo de ensino remoto provocado pela pandemia e o ensino à distância que já era uma prática comum em instituições de ensino superior privado. As universidades federais, em virtude da pandemia, tiveram que suspender as aulas presenciais como uma medida de contenção do coronavírus, e a partir dessa determinação, a utilização dos mecanismos digitais se tornou necessária ao caráter de emergência. Entretanto, podem ocorrer falhas, uma vez que as universidades não possuem os aparatos necessários para prestação dos serviços de ensino nessa modalidade. Dentre as diferenças, a CNE/MEC Nº 1, de 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016) argumenta:

Art. 3º As instituições de educação superior que atuam na modalidade EaD, respeitando a legislação em vigor e as presentes Diretrizes e Normas Nacionais, respondem pela organização acadêmica, execução e gestão de seus cursos; pela definição dos currículos, metodologias e elaboração de material didático; pela orientação acadêmica dos processos pedagógicos; pelos sistemas de acompanhamento e da avaliação da aprendizagem, assim como pela formação e gestão dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, em sua sede e polos de EaD (BRASIL, 2016).

Pelo exposto, o ensino a distância (EaD) corresponde a uma atividade planejada e suportada por uma estrutura organizacional e física para ocorrer. Já o ensino remoto, é de caráter emergencial, veio para minimizar os danos à aprendizagem, é temporário e praticado via *internet*. Dessa forma, entende-se por ensino remoto, uma “exclusividade do período pandêmico” (SANTOS, 2022, p. 69). Ou seja, ensino remoto não é sinônimo de EaD, pois segundo Hodges e outros (2020), este não foi precedido de uma fase de planejamento, onde se estabelece o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a ser utilizado, os recursos digitais, a metodologia de ensino, o sistema avaliativo e como estimular a interação entre os atores envolvidos. O ensino remoto nasce de uma situação atípica e de caráter emergencial, a fim de minimizar os prejuízos da ausência de ensino presencial e evitar a estagnação educacional durante a pandemia (REIS; SILVA; PACHECO, 2021).

Com a transição para o ensino remoto, ficou evidente a ausência de condições das instituições de ensino para lidarem com a situação, e de estratégias e políticas

públicas que beneficiem o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior (FREITAS; CABRAL, 2021). Um exemplo disso é a falta de um plano de contingência educacional para situações como o coronavírus (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021). O impacto da pandemia na educação acometeu mais de 150 países (UNESCO, 2020) e cerca de 80% dos estudantes ficaram fora da escola em razão da pandemia da Covid-19. Nesse contexto, a transição forçada do presencial para o ensino remoto impactou as relações pedagógicas no mundo inteiro (MAGALHÃES, 2020).

No que se refere ao acesso e desafios/dificuldades do ambiente virtual de ensino, o elemento que mais se destaca é a complexidade de adaptação ao modelo remoto dos estudantes que, por vezes, não possuem, *internet*, equipamentos (computador, *tablet*, *notebook*, entre outros), apoio durante o aprendizado e material acessível/inclusivo (legendas, braile, LIBRAS, entre outros) que possibilite a aprendizagem. Tais elementos, que caracterizam o processo de adequação como um obstáculo (SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021), se alinham ao aspecto da desigualdade que, associado à crise atual, irá perpetuar ainda mais as diferentes formas de exclusão (UNESCO, 2020).

Ainda sobre os desafios, Pacheco (2010) afirma que as primeiras pesquisas a respeito da evasão e permanência de PcD foram realizadas na década de 40 por Tinto. Já em 1975, Tinto apontava os seguintes fatores de impedimento à conclusão do ensino: variáveis físicas dos graduandos, que se referem à dificuldade motora no manuseio de materiais utilizados em sala; experiências escolares prévias associadas ao capacitismo, preconceito e discriminação nas relações com direção escolar ou com demais alunos; características familiares, como falta de apoio dos pais ou responsáveis sem conhecimento necessário para dar suporte às atividades; *status* social e suas expectativas, sejam de sucesso ou frustração (TINTO, 1975).

Em complemento, Pacheco et al. (2008) assinalam impedimentos da conclusão do curso no modelo de ensino à distância que também se aplica ao ensino remoto, seja por pessoa com deficiência, ou não:

- Tempo para estudar;
- Carga horária semanal de trabalho;
- Adaptação à modalidade a distância;

- Situação econômico-financeira e responsabilidade econômica no sustento da família;
- Contato com o professor;
- Ausência de tutores nos polos;
- Acesso a bibliotecas;
- Reprovação em mais de duas disciplinas no semestre;
- Contato com os colegas do curso;
- Prazo de entregas das atividades;
- Grau de dificuldade dos exercícios e provas.

Nota-se que os desafios para a conclusão do ensino no EaD já eram preexistentes. A pandemia, ao forçar o ensino remoto, reforçou as dificuldades e a ampliação dos entraves tecnológicos e emocionais. Em um contexto de restrições, a vivência educacional sofre os impactos da pandemia, pois foi restrita a possibilidade de explorar, experimentar, expressar e participar de diversas formas na sociedade. Neste sentido, é comum entre os alunos, o desejo de socializar, reencontrar os amigos assim que possível o retorno das atividades (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020). Afinal, os discentes sentem falta de ver, ter o contato presencial com seus amigos, sentir-se parte de uma comunidade. Isso impacta consideravelmente sua vida social, pois o distanciamento provocado pela pandemia, acarretou na interrupção/impedimento de eventos e oportunidades que estavam esperando (por exemplo, festivais anuais de faculdade, despedida de escola e faculdade, etc.), gerando assim uma onda de emoções/sentimentos negativos (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; DAY, et al., 2021).

Segundo Vendramini, Maciel e Penna (2021), o medo, as situações de imprevisibilidade, as perdas de familiares e de pessoas próximas podem impulsionar estados depressivos e de ansiedade. Outras emoções/sentimentos também puderam ser sentidas no início da pandemia e perduram até os dias de hoje, como por exemplo, insegurança, insatisfação, tensão/preocupação, o stress/cansaço, frustração, tédio, sobrecarga, sentimento de solidão, entre outros (DAY, et al., 2021; KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; OLIVEIRA; MORGADO, 2020; POLANKZYK, 2020; VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021; GRAESSER; D'MELLO, 2012). Para os alunos com deficiência, tais emoções podem ser sentidas de modo mais intensificado, uma vez que para além do ambiente familiar, o espaço educacional (escolas, institutos,

faculdades, universidades entre outros), em alguns casos, podem ser a única fonte/forma de socialização do indivíduo/aluno (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021).

O ambiente educacional, sobretudo, é um espaço de socialização, onde a aprendizagem ocorre em todos os lugares (sala de aula, laboratório, biblioteca, pátio, refeitório e outros), entre pessoas interagindo umas com as outras e com artefatos (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021). Nesta perspectiva, o espaço pode ser compreendido como um meio que molda a prática, assim, há uma forte relação com os materiais, pois os artefatos de determinado local vão estabelecer a forma de agir do indivíduo, bem como gerar carga afetiva (CHANLAT, 1994 apud FANTINEL; CAVEDON, 2010).

À medida que o espaço e os artefatos podem alterar/moldar as práticas do indivíduo, podem modificar a percepção de um único espaço, visto que envolve representações de outros espaços, que são repassadas e ressignificadas em um novo contexto, como por exemplo: a transformação de espaços privados (sala de uma casa) em espaços de trabalho mediante adição de computadores, impressoras e outros itens de ambientes laborais; tais objetos incentivam a adoção de novas práticas de trabalho em casa (FANTINEL; CAVEDON, 2010, HALFORD, 2005; MARUYAMA et al., 2009).

No contexto de pandemia, os alunos se apropriam dos espaços com novas práticas. Segundo Lefebvre (1991), apropriação “refere-se aos atos de resistência praticados por um indivíduo ou grupo para se apropriar do (s) espaço (s) em que habitam”. Com isso, os usuários de um espaço “podem alterar, adicionar ou subtrair, sobrepondo suas próprias ideias (símbolos, organização) ao que é fornecido” (WAPSHOTT; MALLETT, 2012, p.16).

Todavia, os obstáculos (falta de acessibilidade, preconceito) sempre existiram (GUERREIRO, 2011) e, no contexto da pandemia da COVID-19, os desafios vêm alterando de maneira significativa o meio educacional, em especial o ensino superior. Assim, todos os aspectos do espaço, bem como a ausência das interações e os impasses tecnológicos têm sido desafiadores. Conjuntamente, o contexto tem trazido à tona o “esquecimento” de alunos com deficiência, tornando cada vez mais evidente

a invisibilidade desses discentes, mesmo quando há tentativas inclusivas (FREITAS; CABRAL, 2021; SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021).

A seguir, é exposto a metodologia a ser utilizada, a caracterização dos sujeitos e o instrumento de análise.

### 3 METODOLOGIA

Esta seção apresenta o método empregado neste trabalho para alcançar os objetivos propostos. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 79):

Método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 79).

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA E COLETA DE DADOS

Esta pesquisa, tem como objetivo “analisar os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) da educação especial no ensino superior em uma universidade federal na região sudeste do Brasil”. Pode ser classificada como qualitativa, exploratória e descritiva. Considera-se qualitativo, o estudo que busca compreender os fenômenos humanos e sociais a partir da perspectiva dos atores sociais, a fim de interpretá-los. Sob esta perspectiva, Silva e Menezes (2001, p. 11) argumentam que a pesquisa qualitativa:

“(...) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA; MENEZES, 2001, p.11).

Em pesquisa de abordagem qualitativa, assume-se como pressuposto que a realidade é socialmente construída, sendo impossível separar o fenômeno estudado daqueles que o experienciam, pois estes tanto transformam a realidade, como são por ela transformados (ZACCARELLI; GODOY, 2013). Outra característica associada à pesquisa qualitativa é que esta pode ser do tipo exploratória. Isso significa que ainda não foi escrito muita coisa sobre o fenômeno ou sobre a população em estudo,

havendo, portanto, pouco conhecimento acumulado e sistematizado (CRESWELL, 2007; VERGARA, 2011).

Segundo Godoy (1995) e Gibbs (2009), uma pesquisa descritiva busca apresentar detalhes que fazem emergir um maior entendimento sobre o fenômeno como um todo em sua complexidade. Logo, as características de determinada população ou fenômeno são expostas (VERGARA, 2011).

Ainda sobre caracterização da pesquisa, observa-se que em um estudo qualitativo, a fase de coleta dos dados pode ocorrer por meio de diversas técnicas e estratégias para buscar compreender, em profundidade, os temas estudados. Dentre essas técnicas, destaca-se a entrevista, que é uma das mais utilizadas (ZACCARELLI; GODOY, 2013). A entrevista é uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Segundo Bauer e Gaskell (2002), essa é sobretudo, uma técnica que viabiliza estabelecer ou descobrir existência de outras perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, para além daqueles da pessoa que inicia a entrevista.

Sobre o aspecto virtual, Flick (2009) aponta crescimento no uso de entrevistas *online*. Entretanto, como toda técnica, apresenta vantagens e desvantagens. Uma vantagem é a possibilidade de alcançar participantes inacessíveis na modalidade presencial e uma desvantagem é que fica limitada às pessoas aptas e/ou dispostas a usar o computador ou dispositivos móveis.

Além da entrevista semiestruturada, foi utilizada a técnica de análise documental junto aos documentos: Resolução Nº 31/2011 e Nº 28/2015, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, Instrução Normativa Nº 03/2019, Manual de Acessibilidade desenvolvido pelo NAUFES, Edital para monitores do NAUFES (EDITAL Nº 01/2022), Plano de Formação Pedagógica em Acessibilidade para Professores e Servidores Técnicos Administrativos em Educação da UFES – 2020 a 2025, ambos tratados com análise de conteúdo de Bardin (2011), sendo categorizados conforme as ações realizadas pelo núcleo de acessibilidade e argumentadas nas entrevistas.

Segundo Coffey (2014), documentos são dispositivos literários, textuais ou visuais que viabilizam compartilhar informações e "histórias". Documentos são artefatos criados

para um propósito específico, elaborados de acordo com a convenção social para servir a uma espécie de função. Sobre este aspecto, destaca-se o ato de persuasão - e, para tal, depende de dispositivos retóricos para descrever, explicar e justificar. Neste sentido, os documentos podem dizer muito sobre um ambiente social ou uma vida individual. Logo, suas análises também podem ser utilizadas para compreender vidas e experiências pessoais em relação ao contexto social. Tal técnica será utilizada para contemplar a categoria programática, abordada posteriormente.

De modo a resguardar ambas as partes, (pesquisador e entrevistado), com o intuito de manter a segurança, integridade e dignidade dos respondentes, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES, que preza pelo desenvolvimento de pesquisas que atendam aos padrões éticos científicos de forma clara e concisa. Dessa forma, foi elaborado um TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice I), que contém informações sobre a pesquisa e sobre ações que serão tomadas antes, durante e após a realização das entrevistas.

As entrevistas só iniciaram após a devida assinatura do termo de consentimento livre esclarecido, que, na entrevista presencial, possui duas vias (uma do pesquisador e outra do colaborador). Nas entrevistas *online*, o TCLE foi disponibilizado em forma digital, elaborado na plataforma Google Forms, e sua respectiva assinatura corresponde ao preenchimento do nome e a marcação da opção "Li e concordo em participar da pesquisa". As entrevistas semiestruturadas direcionadas aos PcDs e aos membros da equipe do núcleo de acessibilidade seguiram roteiros que podem ser vistos nos apêndices II, III e IV.

Em virtude do contexto de pandemia e sua recente flexibilização nos protocolos de saúde (já é possível frequentar alguns locais sem máscara), as entrevistas são realizadas conforme preferência e disponibilidade dos participantes, isto é, foi realizada presencial ou virtualmente.

As seis entrevistas presenciais foram realizadas nas dependências da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, nos espaços disponibilizados pelo núcleo de acessibilidade. Uma entrevista foi realizada ao ar livre, próximo ao núcleo, pois as salas do núcleo estavam ocupadas no horário agendado. Uma das entrevistas contou



com a presença de um intérprete de Libras, afim de possibilitar a comunicação da pesquisadora com o participante.

As entrevistas com alunos PcD tiveram duração entre 1h (uma hora) e 01:30h (uma hora e meia). As entrevistas com os membros do núcleo de acessibilidade duraram entre 01:30h (uma hora e meia) e 02:50h (duas horas e cinquenta minutos).

Nas entrevistas presenciais, utilizou-se um aplicativo de gravação de voz no celular. Nas entrevistas virtuais, foi utilizada a plataforma Google Meet e foram gravadas utilizando-se o OBS Studio (Open Broadcaster Software), que possibilita a captura imagens de várias fontes, como por exemplo câmeras e telas. Ambas as versões gravadas (presencial e virtual) foram transcritas na íntegra.

Embora a pesquisa seja voltada para o período de ensino remoto provocado pela pandemia, houve momentos em que os relatos abordam situações do ensino presencial. Contudo, isso não invalida o propósito da pesquisa, pelo contrário, enriquece tornando ainda mais evidente os impactos da pandemia.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O lócus da pesquisa é a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, na região sudeste do Brasil, que atua há mais de 60 anos no mercado, conta com quatro campi, possui 103 cursos de graduação presencial, 62 cursos de mestrado acadêmico e profissional e 32 de doutorado.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, com a conquista de direitos, as pessoas com deficiência têm ocupado cada vez mais os espaços antes negados a elas ou distantes de sua realidade, dentre eles, o ambiente educacional - as universidades (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Na instituição em questão, ao buscar informações junto aos departamentos responsáveis, constatou-se que, na graduação, há matriculados: 441 alunos com deficiência (física, visual, auditiva, mental/intelectual, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) em diferentes cursos, e 43 alunos com deficiência na pós-graduação, todos (graduação e

pós-graduação) distribuídos entre os quatro *campi* da universidade no primeiro semestre de 2022. Contudo, em virtude da impossibilidade de encontrar todo esse quantitativo de alunos em espaço de tempo curto para concluir a pesquisa, um dos critérios para a escolha dos sujeitos contemplados pela pesquisa foi o fato de estarem sendo assistidos pelo Núcleo de Acessibilidade da instituição e serem acompanhados por um monitor.

O núcleo de acessibilidade atua diretamente em dois dos quatro *campi* da universidade. Criado em 2011, atualmente conta com a seguinte estrutura: 40 Monitores/Acompanhantes que atuam no acompanhamento direto de alunos PcD's ou criam tarefas para a PcD, 01 Coordenadora, 01 Psicóloga, 02 Assistentes Sociais e 01 Técnico em Assuntos Educacionais.

O atendimento com monitores disponibilizados pelo núcleo contempla 30 estudantes com deficiência. Mas em termos de acolhimento e de políticas de acessibilidade, atende todos os estudantes com necessidades específicas, inclusive da pós-graduação, e em todos os quatro *campi*, coordenando todas as ações de acessibilidade, em suas diferentes dimensões. Considerando que entrevistar 30 alunos seria inviável para o pouco espaço de tempo, em um contato prévio com o núcleo para obter conhecimento das atividades e falar da pesquisa, a coordenadora e/ou psicóloga do núcleo de acessibilidade sugeriu entrevistar os alunos mais ativos/envolvidos com acessibilidade na UFES e no núcleo de acessibilidade. Por esse motivo, 08 (oito) alunos com deficiência, foram indicados pela coordenadora e/ou psicóloga do núcleo de acessibilidade. Contudo, devido a contratempos de saúde por parte dos alunos convidados a participar, foram realizadas 06 entrevistas na companhia dos alunos com deficiência.

A escolha dos alunos participantes da pesquisa atendeu aos seguintes critérios: ser aluno de graduação ou pós-graduação da instituição escolhida no período de pandemia; ter deficiência (física, visual, auditiva ou intelectual); ser assistido por monitores do núcleo de acessibilidade da instituição; não ter trancado o curso por mais de um ano durante a pandemia; e ser indicado pela coordenadora ou psicóloga do núcleo de acessibilidade da instituição. Destas indicações, 02 são alunos com deficiência física, 02 com deficiência visual, 01 com deficiência auditiva e 01 com deficiência intelectual. A opção de entrevistar dois alunos com a mesma classificação

de deficiência tinha a finalidade de contrastar as realidades, porém, com deficiência auditiva e intelectual, isso não foi possível. Destes 06 alunos, 01 é da pós-graduação e 01 participou de um pré-teste, onde a finalidade foi verificar se tinha necessidade de alterar o roteiro de entrevista para melhor alcance dos objetivos.

Considerando o objetivo da pesquisa, realizou-se um contraponto apresentando não apenas a visão dos alunos com deficiência, mas também ampliando o conhecimento com a contribuição sob a ótica dos membros do núcleo de acessibilidade. Assim, com o intuito de obter uma melhor compreensão sobre como são planejadas as atividades do núcleo e compreender como são realizadas as principais assistências do núcleo, foram inclusas 2 (duas) entrevistas com membros de gestão e 3 (três) com monitores do núcleo. Em consonância com os critérios adotados nessa pesquisa, os representantes do núcleo de acessibilidade, atuaram no período da pandemia. Já os monitores, foram entrevistados três que, também atuaram no período de pandemia, foram indicados pela coordenadora ou psicóloga do núcleo, e um deles prestou assistência a mais de uma pessoa com deficiências diferentes durante sua atuação junto ao núcleo.

Outro fator referente às entrevistas foi o desenvolvimento da mesma nas plataformas digitais. Mesmo prezando pela acessibilidade, não dá para negar a existência de barreiras que transcendem a habilidade da pesquisadora, como por exemplo, a barreira de comunicação. Uma vez que esta pesquisa busca retratar vivências de pessoas com deficiências e, não necessariamente, um tipo de deficiência específica, vale salientar que as entrevistas demandaram formas de comunicação distintas, como o uso de Libras para o contato com a PcD auditiva. Portanto, foi necessário o auxílio de monitores intérpretes para mediar a interação e a realização das entrevistas com alunos com deficiência auditiva.

Dos 11 (onze) participantes da pesquisa (06 alunos com deficiência e 05 membros da equipe do núcleo de acessibilidade), importa dizer que “na pesquisa qualitativa, os pesquisadores usam apelidos ou pseudônimos para indivíduos e lugares, a fim de proteger as identidades dos participantes” (CRESWELL; CLARK 2017, p. 138). Neste sentido, foram utilizados pseudônimos/indicadores alfabéticos e numéricos para os participantes desta pesquisa. Além da preservação do nome, tiveram que estar de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que foi encaminhado

ao Comitê de Ética para aprovação, visando a garantia do devido rigor e observações sobre questões éticas da pesquisa.

### 3.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento de dados da pesquisa iniciou-se pelo processo de transcrição das entrevistas gravadas. Para o recurso de transcrição na íntegra, utilizou-se o processador de texto Microsoft Word. Já para o processo de categorização a ser apresentado posteriormente, utilizou-se o editor de planilhas Microsoft Excel.

O tratamento e análise foram divididos em duas partes: a perspectiva dos alunos com deficiência e posteriormente a visão da estrutura/gestão do Núcleo de Acessibilidade da instituição (ambas obtidas a partir das gravações e transcrições das entrevistas semiestruturadas).

Visando o alcance dos objetivos, a técnica de análise utilizada foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 15), análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas). (BARDIN, 2011, p. 48)

Diante ao exposto, produzir inferências transcende a reprodução de suposições subconscientes sobre determinados assuntos, significa “embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores” (CAMPOS, 2004, p. 613).

Outro fator para a escolha desta técnica foi o aumento de sua utilização no campo da Administração. Mozzato e Grzybovski (2011, p. 732) afirmam que:

No campo da produção científica de Administração, há crescente interesse pela análise de conteúdo como técnica de análise de dados que, nos últimos anos, vem tendo destaque entre os métodos qualitativos, ganhando legitimidade. A importância da análise de conteúdo para os estudos organizacionais é cada vez maior e tem evoluído em virtude da preocupação com o rigor científico e a profundidade das pesquisas. No entanto, a constituição de novos paradigmas científicos impõe outras dinâmicas também à análise dos dados das pesquisas científicas. De modo geral, as

transformações sucessivas pelas quais têm passado a ciência evidenciam irregularidades e também rupturas, sobretudo no que tange às ciências sociais, que exigem revisitar as abordagens metodológicas. Nessa lógica se insere a análise de conteúdo, a qual cada vez mais conquista legitimidade nas pesquisas qualitativas no campo da administração, razão por que deve entrar na pauta das discussões científicas.

Tendo em vista a relevância das experiências traduzidas por “discursos diversificados” (conteúdos e continentes), Ludke e André (1986) compreendem que as escolhas do entrevistado e suas respostas perpassam também pela vivência, crenças, valores e olhar de cada um a respeito da temática pesquisada. Isso significa que “o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Para Campos (2004), na análise de conteúdo, importa debruçar-se sobre a descrição de suas fases que se dividem em:

- I. **Fase de pré-exploração do material ou leitura flutuante do corpus da entrevista:** corresponde ao contato com os documentos originários da entrevista, visando assimilar e organizar de forma não estruturada, apenas conhecendo o contexto e deixando fluir as impressões sobre os achados. Neste processo, a interação do pesquisador com o material de análise é significativa, ocorrem várias leituras, *a priori*, sem objetivo concreto, mas que retém uma visão do todo e rememora momentos de inserção no campo com o entrevistado. Conseqüentemente, nesta fase surgem os primeiros *insights* de como conduzir o tratamento dos dados. As leituras iniciais, em síntese, permitem visualizar pistas e indícios não evidentes.
- II. **A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados):** alinhado aos objetivos da pesquisa, refere-se às palavras, sentenças, frases, parágrafos ou texto completo de entrevistas. Há predominância no uso de análise temática (temas), o que impulsiona o uso de sentenças, frases ou parágrafos para serem analisados. O tema corresponde a uma escolha do pesquisador baseada nos objetivos, teorias e os achados do próprio campo. Em síntese, os temas ajudam a dar significado aos enunciados ao estabelecer uma relação lógica àquilo que é dito.
- III. **O processo de categorização e subcategorização:** consiste na formulação de uma classificação das informações constitutivas de uma entrevista/documento, a qual reúne um conjunto de enunciados que abarcam um variável número de temas. As categorias podem ser do tipo **apriorística** (pré-definida conforme experiência ou interesse do pesquisador), e **não apriorística** (surge do contexto das respostas dos

sujeitos, exigindo maior dedicação ao ir e vir do pesquisador ao material analisado). Ainda faz parte da fase de categorização, o processo de agrupamento, o qual se dá pela **frequência** (repetição de conteúdos comuns à maioria dos respondentes) ou por **relevância implícita** (tema importante, sem reincidência no relato de outros respondentes, mas que retenha riqueza e relevância para o estudo). Em suma, as categorias viabilizam a organização dos dados, bem como fazem a conciliação entre a teoria e os achados (COLBARI, 2014).

Em complemento às noções da fase de categorização, ressalta-se que ocorreu conjuntamente, o processo de codificação (CAMPOS, 2004; BARDIN, 2011). No que se refere à codificação, Gibbs (2009) e Colbari (2014), argumentam que visa definir o que será objeto de análise dentre os dados coletados. Bardin (2011), por sua vez, compreende a codificação como um processo de transformação dos dados brutos que permite representar o conteúdo ou sua expressão. A codificação demarca o elo entre os objetivos da pesquisa e os seus resultados, servindo de guia para a análise e interpretação dos dados. Neste sentido, as entrevistas foram abarcadas em dois eixos temáticos, oriundos do alinhamento dos objetivos específicos e a literatura. São eles:

- a) Percepção do aluno com deficiência sobre sua própria experiência educacional na pandemia – Desafios e facilitadores
- b) Percepção dos integrantes do núcleo de acessibilidade - Ações de apoio do núcleo de acessibilidade

De modo a evidenciar os objetivos e o conteúdo de cada eixo temático, na condução das entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado, que foi submetido a um pré-teste com um dos alunos, a fim de verificar se havia necessidade de alteração.

Foram utilizadas as seguintes categorias de análise, fundamentadas no referencial teórico, principalmente nos estudos de Oliveira (2020) e Guerreiro (2011).

**Quadro 1:** Categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE		
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	SUBCATEGORIAS
PROGRAMÁTICO	Investigação/identificação das possíveis barreiras nas políticas de inclusão, acessibilidade e de permanência implementadas pela instituição.	Políticas de acessibilidade, inclusão e permanência promovidas pelo núcleo de acessibilidade da instituição
INSTRUMENTAL	Identificação das barreiras e dos facilitadores para acompanhamento das aulas remotas	Estrutura da residência
		Equipamentos e Internet
		Domínio do uso das plataformas virtuais de aprendizagem
ATITUDINAL	Verificação das ações de inclusão realizadas pelo núcleo de acessibilidade da instituição e identificação de atitudes ou comportamentos contra as pessoas com deficiência	Relações do núcleo de acessibilidade com o aluno assistido
METODOLÓGICO	Identificação das barreiras nos instrumentos avaliativos, no material didático e nos métodos de ensino que impedem ou limitam o exercício da autonomia das pessoas com deficiência no que se refere ao processo de aprendizagem de forma remota	Condições de acessibilidade pedagógica
		Formas de avaliação
		Material didático
		Método de ensino
COMUNICACIONAL	Identificação dos possíveis obstáculos na comunicação institucional, na comunicação escrita e na comunicação virtual.	Acessibilidade dos meios de comunicação digitais
		Comunicação institucional
PERMANÊNCIA	Levantamento dos fatores facilitadores e dificultadores para permanência dos estudantes com deficiência no curso durante a pandemia	Auxílio da instituição
		Apoio emocional
		Motivação

FATORES PESSOAIS	Mapeamento das dificuldades adversas ligadas a questões intrínsecas ao indivíduo, o rendimento acadêmico, ao impacto da COVID19 e a situação econômica dos mesmos	Rendimento acadêmico
		Dificuldade no acompanhamento acadêmico

Fonte: Adaptado de Oliveira (2020) e Guerreiro (2011).

Com essa matriz, estabelecida previamente, pretendeu-se responder à questão e aos objetivos da pesquisa.



## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 PERFIL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ao tratar de dados demográficos para elaborar um perfil dos estudantes, observou-se predominância do sexo feminino, a faixa etária de 20 a 55 anos e a preferência pelos cursos da área de humanas (figura 7).

**Quadro 2:** Perfil dos estudantes com deficiência atendidos pelo núcleo de acessibilidade da Universidade

Deficiência.	Identidade	Idade	Sexo	Estado Civil	Cidade/Bairro	Curso	Período	Grau de instrução dos pais	Residentes na casa
Física	A	22	Feminino	Solt*	Serra, Nova carapina 2.	Letras, português	7	Pai, não sabe responder, não tem muito contato. Mãe, fundamental incompleto	3
Física	B	21	Feminino	Solt*	Cobilândia, Vila Velha	Pedagogia	7	Pai, fundamental completo. Mãe, ensino médio completo	
Baixa Visão	C	55	Feminino	Cas**	Caxias do Sul, Rio Grande do Sul	Mestrado profissional em Educação	Defesa em Agosto	Mãe, primário incompleto. Pai, sabe responder, não tem muito contato.	2
Cegueira	D	25	Feminino	Nam**	Cariacica	Psicologia	7	Mãe, ensino médio completo. Pai, fundamental incompleto	1
Auditiva	E	20	Masculino	Solt*	Morada de Camburi - Vitória	Pedagogia	4	Pai, não sabe responder, não tem muito contato. Mãe, ensino médio incompleto, não tem certeza.	1

Intelectual	F	29	Masculino	Solt.	Residencial vista do Mestre - Serra	Serviço social	5	Mãe, superior completo. Pai, fundamental incompleto, não tem certeza	4
-------------	---	----	-----------	-------	--	-------------------	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Solt \*: Solteiro (a).

Nam\*\*: Namorando.

Cas\*\*\*: Casado (a).

Um dado curioso emergiu nas entrevistas. Apesar da maioria residir longe da UFES e enfrentar questões que dificultam o deslocamento, tal como o trânsito, os alunos demonstraram preferência pelo ensino presencial. Para eles, a vontade de voltar à modalidade presencial supera o esforço de locomoção. Isso pode ser resumido pela fala do Estudante D: “Eu prefiro aula presencial, por mais que eu tenho que acordar cedo, pegar ônibus, essa coisa toda”.

Outro ponto que fica aparente no perfil dos alunos é a pouca proximidade com o pai. Quando perguntados sobre a escolaridade dos pais, poucos sabem responder, pois não há convívio: “meu pai eu não sei responder, porque a gente não tem muito contato” (ESTUDANTE D); “Meu pai eu não sei, não convivo com ele” (ESTUDANTE E); “E o meu pai estudou até a quarta ou quinta série, não sei” (ESTUDANTE C).

Tendo exposto o perfil dos estudantes com deficiência, a seguir encontra-se os desdobramentos das categorias e subcategorias do eixo a) Percepção do aluno com deficiência sobre sua própria experiência educacional na pandemia – Desafios e facilitadores. Entretanto, não se aborda a categoria programática pois esta é contemplada pelo eixo b) Percepção dos integrantes do núcleo de acessibilidade - Ações de apoio do núcleo de acessibilidade análise pela ótica dos alunos.

## 4.2 INSTRUMENTAL

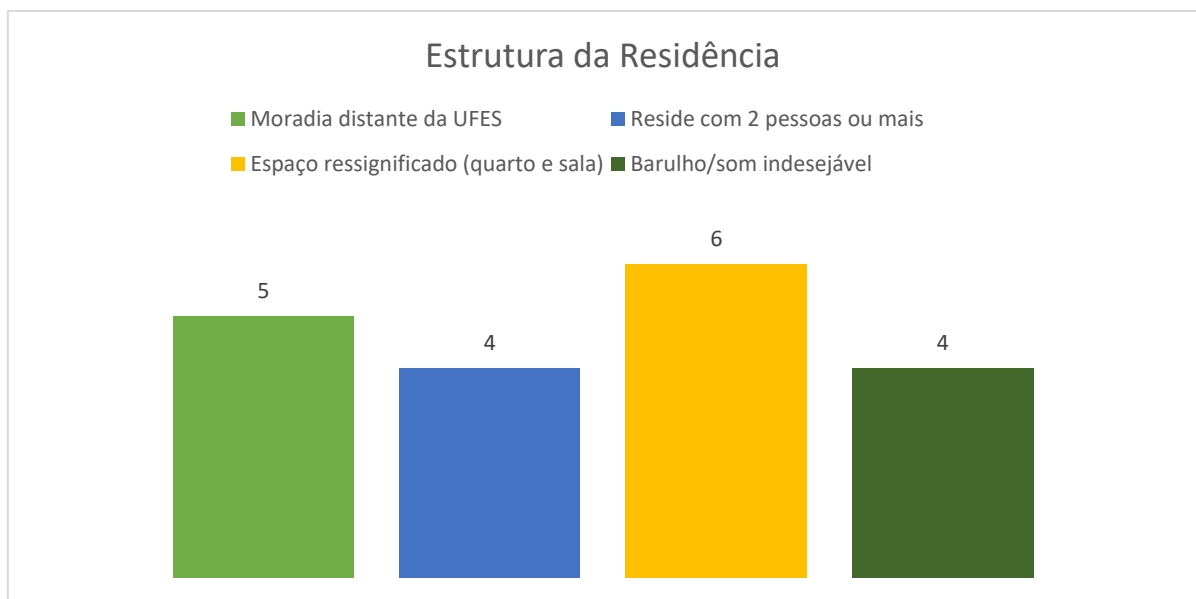
Nessa categoria, são identificados as barreiras e os facilitadores para acompanhamento das aulas remotas pelos alunos com deficiência.

### 4.2.1 Estrutura da residência

Antes de tudo, reforça-se que acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, seja dos espaços ou equipamentos públicos/privados (BRASIL, 2015).

Segundo Sasaki (2005), ter **acessibilidade instrumental** no âmbito da educação refere-se à eliminação de barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), bem como das atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.). Nesse sentido, por se tratar de uma vivência educacional fora das dependências da universidade, diversos são os desafios na subcategoria Estrutura Residencial (figura 7).

**Figura 6:** Características de Estrutura da Residência



Fonte: Elaborado pela autora.

Constituindo uma síntese das questões 8, 9, 12 e 30 (apêndice II), o gráfico da figura 7 apresenta as características da residência com potencial para interferir na experiência educacional do aluno, e conseqüentemente, refletir os desafios decorrentes do modelo de aula remoto provocado pela pandemia. Observa-se que estes desafios são comuns a quase todos os estudantes. Todos os alunos

participantes da pesquisa ressignificam seu quarto ou sala, transformando-os em sala de aula improvisada.

Estudar em casa, diante um contexto tão conturbado, não foi fácil. Alguns problemas apareceram nas entrevistas *online*. Enquanto conversava com a Estudante A, ela disse: “Começaram com uma bateção aqui. [...] eles têm todos os dias para fazer as coisas, aí eles vão e fazem no dia que a gente precisa de silêncio. Pode repetir a pergunta? ”.

Esse ocorrido ajuda a mostrar um problema recorrente dos alunos ao estudarem em casa: barulhos de obra, de carro, pessoas que interrompem, tudo que é capaz de tirar a atenção. Ao comentar sobre família grande, a Estudante A argumenta que “não é bom porque eles estão incomodando muito agora”. Semelhantemente, a Estudante B discorre: “Aqui do lado de casa tem meus dois sobrinhos. Quando eles vêm pra cá, aí eu falo - Agora vou estudar hein, vou fechar a porta! Aí eu fecho a porta e fico aqui”. Ambas apresentaram certo incômodo por não terem as condições adequadas para o estudo. Neste sentido, há um esforço para estabelecer novas práticas no local: “eu estudo dentro do meu quarto, daí tem a minha cama do lado, e num dia frio, como é que a gente levanta da cama, entendeu? (Risos) Do nada o meu quarto vira uma sala de aula também” (ESTUDANTE A).

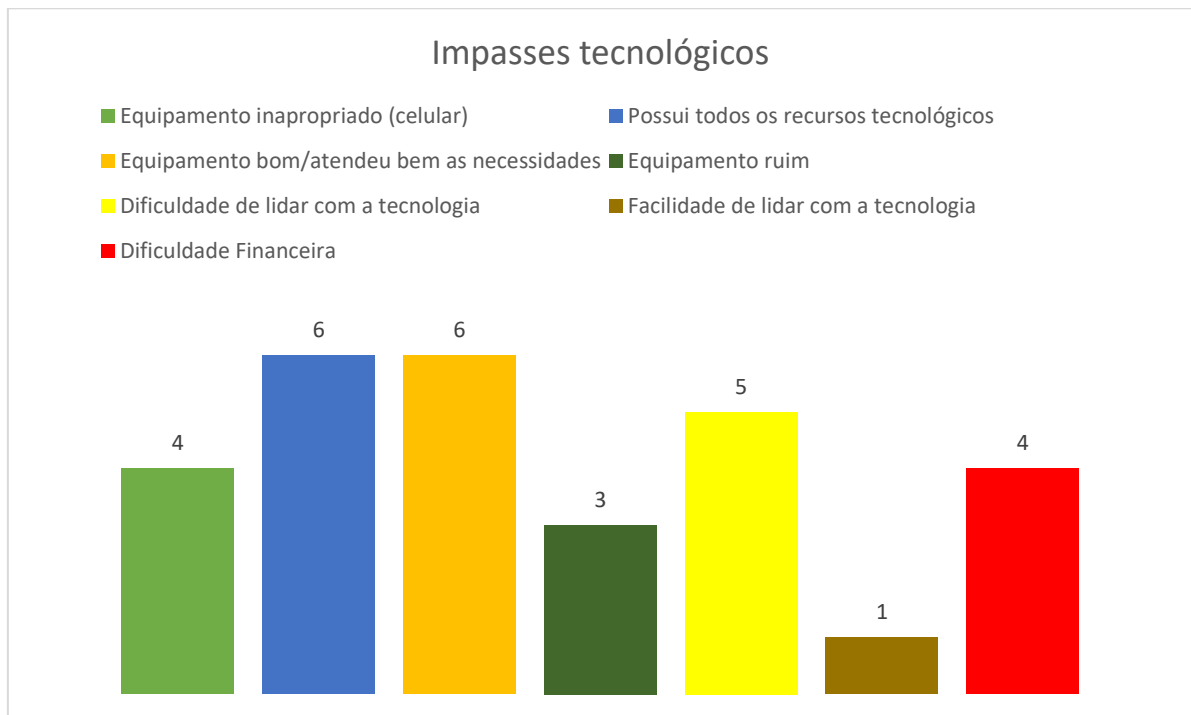
Observa-se que o quarto ganha outras funções e significados à medida que os alunos modificam a prática habitual deste espaço (LEFEBVRE, 1991). Daí o aspecto de ressignificação, os estudantes estão se apropriando do espaço e dando um novo sentido (WAPSHOTT; MALLETT, 2012) ao habitar o quarto para além do momento de descanso, praticando atos acadêmicos.

Ainda sobre o aspecto de ressignificação, no tópico a seguir, observa-se que os artefatos tecnológicos também tiveram suas funções ampliadas e/ou ressignificadas pelos alunos.

#### 4.2.2 Equipamentos e internet

Numa tentativa de minimizar os impactos da pandemia, a tecnologia se tornou um elemento importante, que passou a subsidiar as atividades laborais e educacionais no espaço do lar (BARRETO; ROCHA, 2020), possibilitando a continuidade do ano letivo. Contudo, o ambiente virtual traz desafios (figura 8).

**Figura 7:** Impasses tecnológicos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, as barreiras tecnológicas são o que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015). Neste sentido, contemplando as questões 10, 11, 31, 32 e 33 (apêndice II), o gráfico aponta fatores que interferem na experiência educacional do aluno PcD com a tecnologia.

Dentre esses fatores, cinco alunos tiveram dificuldade em lidar com a tecnologia:

Então, eu acho que eu tive a mesma dificuldade que a maioria da minha turma e até mesmo dos professores, porque antes a gente não usava esses instrumentos e do nada precisou todo mundo se familiarizar [...]. A dificuldade que eu tive foi técnica. Porque o meu computador não é 100% bom. Então, por exemplo, se eu ligar a câmera agora, o Meet para de funcionar, eu não consigo falar, e nem mexer no chat, eu não consigo. Então a câmera eu não

ligo, e por isso inclusive, eu não liguei. Mas fora isso, para mim foi tudo certo (ESTUDANTE A).

A dificuldade de lidar com a tecnologia é presente no processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores (FENG, et al., 2020). Entretanto, uma aluna teve facilidade: “eu já tinha conhecimento. Então, eu conseguia fazer as coisas tranquilas, sem nenhuma dificuldade” (ESTUDANTE B).

Quatro alunos tiveram dificuldade financeira e utilizaram o celular no início do EARTE (Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial), o que foi ruim:

Olha, no começo do EARTE, eu tinha a necessidade do celular, e com o celular, no começo não tinha nenhuma condição de participar porque era celular. Então a conexão era ruim, eu precisava usar o celular da minha mãe, então o celular, a internet, nós tínhamos internet, mas com celular era horrível. Então nas primeiras aulas eu tive que participar com o celular (ESTUDANTE F).

O uso de equipamentos de *hardware* inadequados para as aulas remotas, acarreta tanto na dificuldade de acompanhar a aula, como também pode ser prejudicial à saúde. Afinal, o ensino remoto exige maior tempo de exposição à tela de dispositivos eletrônicos (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020), e o celular, por possuir a tela menor, pode causar problemas de visão.

O uso do celular se deu pela dificuldade financeira para adquirir equipamento. Visando cumprir o Art 28, XIII, da Lei nº 13.146/2015, que prevê o acesso à educação superior de igual maneira para todas as pessoas, a fim de garantir a igualdade de oportunidades e condições, a Ufes buscou solucionar tal dificuldade. A universidade tem, entre seus princípios de atuação, o dever de:

[...] buscar mecanismos para garantir igualdade de condições, principalmente, aos estudantes nos cursos de graduação, por meio da adoção de políticas de inclusão, acesso e permanência, nas suas diversas pró-reitorias e demais unidades acadêmicas e administrativas (PDI 2021-2030 - UFES, 2021, p.67).

A UFES criou editais para conceder auxílio monetário para restabelecer, aos alunos com deficiência, as condições de participar das aulas de forma adequada:

Graças a Deus, tudo que eu precisava, eu fui atendida pelo recurso da UFES e como eu não tinha computador. Na verdade, eu tinha, mas era muito ruim, nem ligava. Então, com recurso, eu consegui comprar um notebook e um mouse. E minha mesa já era adaptada, então deu tudo certo (ESTUDANTE B).

Eu não tinha computador antes, meu mesmo. Aí saiu aquele auxílio digital né, auxílio inclusão, não sei direito o nome. De R\$1.300,00. Aí eu me inscrevi, consegui, e comprei um computador. Foi uma ajuda para comprar o computador né?! Aí eu rodei, rodei, para achar um computador. Porque também, eu não vou comprar um computador muito barato que estraga logo [...]. Eu não queria comprar um computador com processador Intel Celeron. Porque eu sei que é lento, aí eu ia quebrar ele todo na hora da aula (risos). Aí eu rodei hein, porque estava difícil achar um computador barato e bom (ESTUDANTE D).

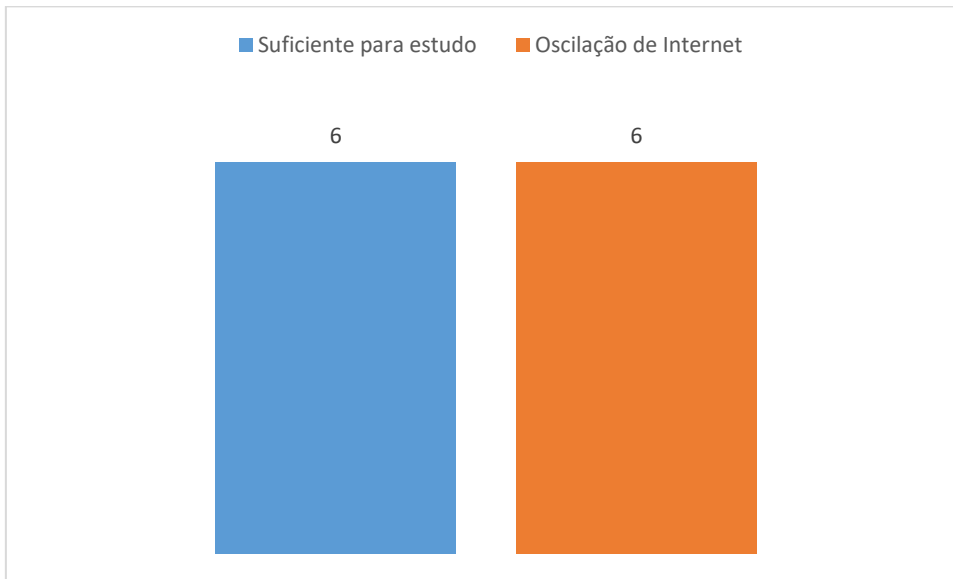
[...] o NAUFES emprestou uns notebooks. Aí os computadores também tiveram a conexão, a internet até que melhorou um pouco. Melhorou consideravelmente. Mas com o meu computador não, é um computador um pouco antigo, um pouquinho antigo, que de vez em quando eu não conseguia entrar nas aulas. Então, agora que consegui o auxílio pra comprar computador, aí consegui melhorar minha participação. (ESTUDANTE F).

A devida assistência é prevista pelo parágrafo único do capítulo VI da Lei nº 13.146/2015 quando diz: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). Tendo feito isso, a instituição e seus pares, oportunizam a ampliação das habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação:

Menina, eu não sou muito ligado nas tecnologias. Eu não sabia nem como acessava o meet. Eu aprendi. Eu aprendi no EARTE. Aprendi com um amigo meu cego, lá de Barra de São Francisco. (...) ele mora naquelas roças de lá. Aí eu liguei para ele. Ele é muito inteligente! Aí ele fez o acesso remoto no computador. Conexão remota né? Sei lá, eu digitei o código ali, aí lá da casa dele ele conseguiu acessar o meu computador. Aí ele configurou, instalou tudo e me ensinou. Eu tenho que aprender muito ainda (ESTUDANTE D).

Contudo, a adequação do *hardware* provê solução para parte do problema. A instabilidade da internet foi um fator que impactou bastante a experiência educacional dos alunos com deficiência (figura 8).

**Figura 8:** Comportamentos da internet.



Fonte: Elaborado pela autora.

A internet no período de pandemia, foi um recurso muito utilizado, não apenas para seu uso mais comum em casa, o entretenimento, mas também para atividades laborais e educacionais. Com isso, o uso demasiado da rede acabou gerando oscilações: “teve uma época que caía demais. Assim, eu acho que pra todo mundo, eu acho que ficava muito sobrecarregada, todo mundo em casa, e aí eu acho que foi um mês caindo assim: caía, voltava, caía, voltava” (ESTUDANTE B).

Embora os alunos tenham reportado o fato de a internet de suas residências ser boa, sua utilização para o estudo se mostrou problemática. As oscilações que, no caso de entretenimento, geram apenas certa irritação, tendem a produzir efeitos mais danosos quando se trata da experiência educacional: “A internet é boa, mas foi difícil, caía um pouco” (ESTUDANTE E). Devido a essa instabilidade, os estudantes se sentiram prejudicados: “às vezes a Internet caía, tinha o *delay* com as diferenças de tempo, isso complicou bastante” (ESTUDANTE D).

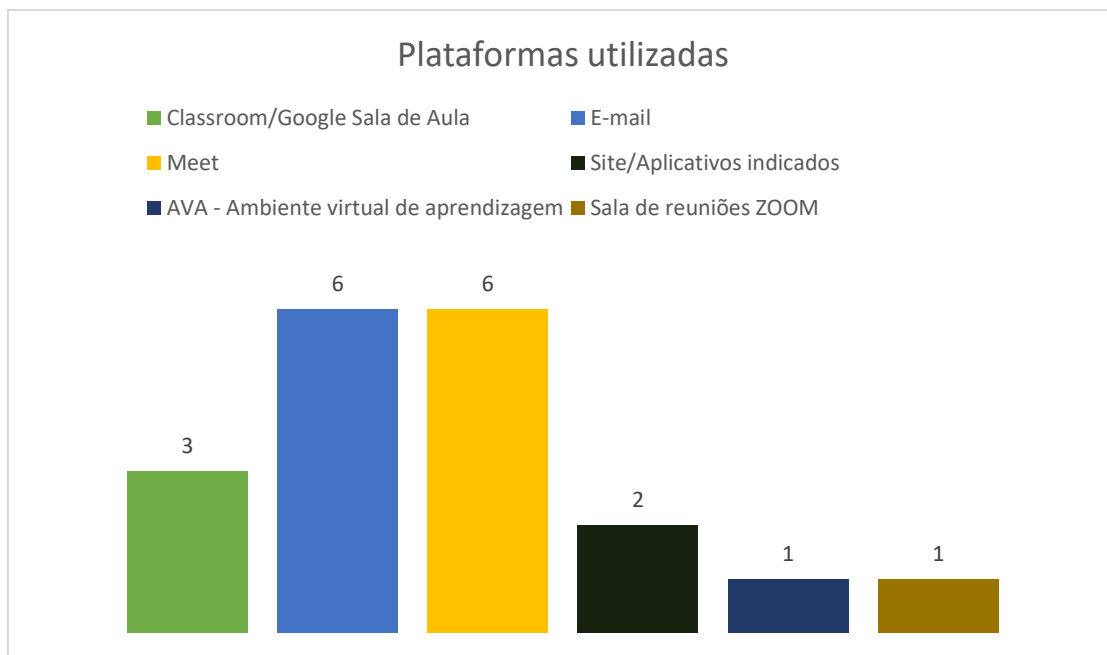
As dificuldades externas (*hardware* e rede) não são as únicas que impactam a vivência educacional do aluno. No próximo tópico, seguem alguns fatores internos.



### 4.2.3 Domínio do uso das plataformas virtuais de aprendizagem

Com as aulas ministradas virtualmente, considerando a individualidade, autonomia e habilidade de cada professor, plataformas distintas foram utilizadas entre uma disciplina e outra. Isso implicou na observância do aspecto acessibilidade nas plataformas (figura 9).

**Figura 9:** Plataformas utilizadas.



Fonte: Elaborado pela autora.

O Meet e o E-mail foram utilizados por todos os alunos. Conjuntamente, diversas ferramentas possibilitaram a continuidade do ensino remoto. Contudo, os mecanismos digitais apresentam uma desvantagem: a falta de atenção à individualidade dos alunos. Ao serem usados de forma generalista, ignoram a individualidade e diversidade de pessoas que podem precisar de recursos diferentes para aprender, um exemplo de recurso específico da individualidade dos alunos com deficiência é o recurso de audiodescrição para pessoas com deficiência visual, e LIBRAS pessoas com deficiência auditiva, que nem todo site possui. Portanto, há um efeito de aprendizagem menor quando comparado com o ensino presencial (FENG, et al., 2020).

Nesta perspectiva de individualidade, as necessidades podem ser diferentes conforme o tipo de deficiência. Por esse motivo, surge a observância de acessibilidade:

(...) o site da UFES, é um site totalmente inacessível. Pro deficiente visual, ele é inacessível, você não consegue navegar. Para eu navegar no site da UFES, eu tenho que ter ajuda do meu bolsista, eu não consigo fazer uma matrícula sozinha. E não é só eu, é qualquer pessoa com deficiência visual. Eu não consigo ir lá no portal do aluno para baixar material, porque algumas coisas falam e, algumas coisas não falam (...). Então, logo no início, até a própria UFES estava com aquela dificuldade toda com conexões, uma hora caía, uma hora funcionava. (...) nós começamos com a plataforma ZOOM. Primeiro foi o zoom, depois que não funcionou, aí foi para o meet. Então teve essa dificuldade inicialmente. Por que assim, foi tudo muito novo! Consegui ligar o microfone, outra hora não ligava, outra hora ficava mudo. A minha dificuldade maior é tipo assim: quando às vezes o professor estava conversando, aí a gente tinha dúvida, e para participar tinha que escrever, eu não conseguia ir para opção de escrita. Porque como o celular fala e o professor fala ao mesmo tempo, em duas falas, aí ele não identificava. Porque aí eu batia o dedinho no microfone para eu falar e o celular escrever [...]. Por isso que eu te falei, foi uma adaptação de acordo com o tipo de demanda. [...] querendo ou não, aula online todo mundo acaba perdendo um pouco, independentemente de ser ou não deficiente (ESTUDANTE C).

Eu tive dificuldade. Tive dificuldade porque se tinha uma atividade, e eu tinha dúvidas, como eu ia perguntar pro professor? Eu mandava, mas como que ele ia me responder?! Era difícil, se é presencial é fácil, tem interação, que aí eu falo com professor, chamo a atenção de alguma forma, mas na internet era muito difícil para falar com professor. Eu perguntava pro intérprete, e ele não parava de interpretar, era difícil (ESTUDANTE E).

A especificidade de cada aluno é um ponto que ganha destaque quando se trata de habilidades tecnológicas. Neste sentido, as características individuais dos alunos com deficiência precisam ser respeitadas e a adequação da plataforma utilizada, repensada (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021).

Além do desafio tecnológico, o próximo tópico traz questões intimistas, reflexivas e que correspondem às atitudes dos indivíduos, seja na relação docente e alunos, ou núcleo de acessibilidade e aluno.

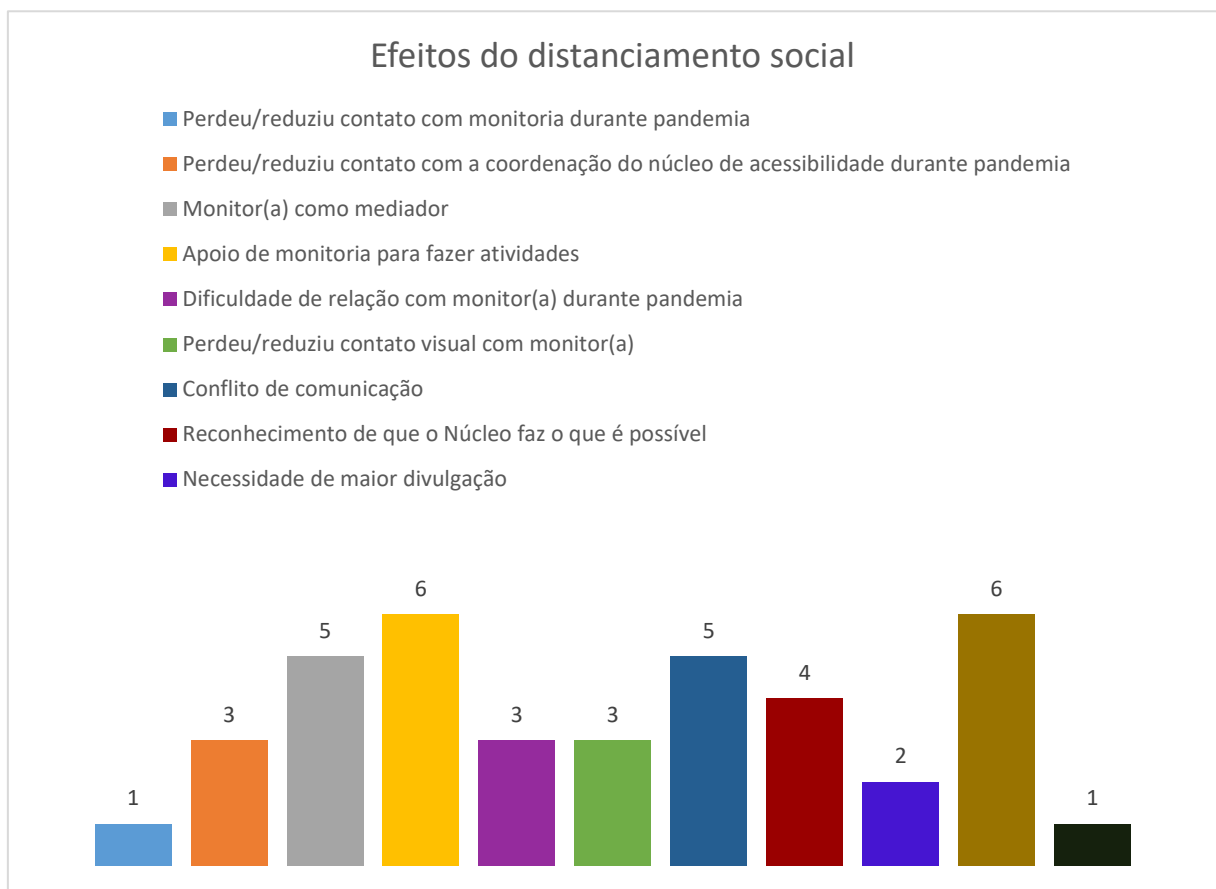
### 4.3 ATITUDINAL

Essa categoria busca verificar as ações de inclusão realizadas pelo núcleo de acessibilidade da instituição e identificar as atitudes ou comportamentos perpetrados em relação às pessoas com deficiência.

### 4.3.1 Relações do núcleo de acessibilidade com o aluno assistido

A figura 10, de forma resumida, aponta de que maneira o isolamento gerado pela pandemia afetou as relações entre o núcleo de acessibilidade e os alunos assistidos.

**Figura 10:** Efeito do distanciamento no ambiente de ensino remoto.



Fonte: Elaborado pela autora.

Correspondendo às perguntas 18, 24, 28 e 29, (apêndice II), o gráfico traz uma síntese das respostas, indicando as consequências mais incidentes em decorrência do afastamento. Neste sentido, a especificidade de cada aluno diz muito sobre seu desenvolvimento/habilidade e relações no ensino remoto:

No Earte complica um pouco, porque meu monitor não me acompanha em sala de aula. Eu não preciso de monitor no horário em que estou na aula, aí complicou, a gente perdeu um pouco o contato. [...] às vezes, elaboravam as atividades pra eu e o monitor fazer junto porque não tinha muito o que o monitor fazer. [...] fazia uma reunião por semana pra gente conversar, pra eu falar coisas como que eu tava, porque era assim, acontecia alguma coisa, eu contava pro meu monitor e o monitor falava pro NAUFES. Então assim,

durante o EARTE, eu perdi muito o contato com a coordenação do NAUFES [...] aí eu fazia contato direto com os meus monitores. Ele fazia reunião, e aí eu falava, “olha, tá tudo bem, tá acontecendo nada, quando acontecia, eu passava pra eles” (ESTUDANTE A).

Sendo a única entrevistada a indicar perda de contato com os monitores e membros do núcleo no gráfico, esse fator pode estar relacionado com o tipo de deficiência. Isto é, uma vez que a participante é uma pessoa com deficiência física, observou-se que para o estudo no ensino remoto, ela apresentou menor necessidade de auxílio. Por outro lado, outros tiveram essa necessidade intensificada - o que pode ter relação com os enfrentamentos no decorrer das experiências ou à dependência de outras pessoas nas tarefas do cotidiano (SASSAKI, 1997). Neste sentido, alinhando as especificidades de cada aluno e o contexto de pandemia, quando as relações não eram próximas, fez ascender os impactos:

Só o problema que tinha, era de me sentir um pouquinho inseguro. Porque eu estava na minha casa, e o monitor estava na casa dele, então eu não tinha essa confiança. A maioria deles, duas não abriam a câmera, então era um problema que eu não sabia que ela tava lá, ou se tava lá mesmo só pra dar presença, eu não sei. Então mesmo ela passando estudo dirigido, mesmo ela fazendo aqueles relatórios para me ajudar, pra eu estudar, [...] Deu aquela sensação de que ela não estava lá. E a outra também, deu aquela sensação que ela não estava lá (ESTUDANTE F).

[...] eu tinha o monitor, era uma menina. [...], mas a LIBRAS dela era complicada, eu não conseguia entender muita coisa. E ela percebeu, ficou com raiva, porque eu não conseguia entender a LIBRAS dela. Falava que eu não gostava da LIBRAS dela. Era difícil, mas é bom, o monitor ajuda com palavras, com as palavras difíceis [...]. A LIBRAS era devagar, eu acabava perdendo o tempo, a monitora só me ajudava à noite [...] E à tarde eu não fazia nada. O monitor no virtual era ruim, era melhor se ela visitasse minha casa. A monitora falou que ia visitar minha casa. Minha mãe até aceitou, mas nada, ela não foi. E eu ficava esperando. Só com dúvidas de palavras mesmo ela me ajudava, palavras que eu não conhecia só (ESTUDANTE E).

Conforme exposto, a tecnologia possui um caráter limitador, capaz de gerar insegurança e insatisfação a medida que os usuários não a utilizavam corretamente para atender as necessidades uns dos outros. Entretanto, uma vez que conseguem propiciar condições favoráveis, considerando as especificidades de cada indivíduo, os alunos se sentem motivados e desfrutam de emoções positivas como: o otimismo, a satisfação, o entusiasmo, a competência, a tranquilidade e confiança (OLIVEIRA; MORGADO, 2020). A tecnologia, quando bem utilizada, se torna um fator positivo, capaz de unir as pessoas: “o outro fez umas leituras comigo que eu achei até interessante, e claro, ele abria a câmera. Eu me sentia mais seguro” (ESTUDANTE F).

De modo semelhante, a estudante C traz indícios de que, quando a tecnologia é utilizada corretamente, ela minimiza os impactos do afastamento das pessoas, estabelecendo aspectos da confiança devido a boa relação com o monitor:

Ele me atende ainda. Ele é meu olho lá dentro da UFES. É minhas pernas lá dentro da UFES. Tudo que eu tenho que buscar lá como pesquisa, como eu estou aqui (Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul), é ele que faz para mim. Ele formata minha dissertação. Às vezes eu posto alguma coisa e quando você vai mudar configuração, para que o programa de voz leia, desconfigura todo o texto, aí ele que faz toda formatação novamente para mim, me manda, as ajeita, me ajuda bastante (ESTUDANTE C).

No período do EARTE quem me acompanhou foi minha colega de turma. Ela entrou para monitoria, e aí ela fazia pedagogia comigo. Ela fazia resumos, pegava o word num tem?! E fazia no word, tudo que o professor falava, colocava imagens, tudo bonitinho. E aí, em cada dia da semana, ela me mandava um resumo de cada matéria, aí me mandava resumos de ART, de EDUCAÇÃO ESPECIAL, e ia mandando no decorrer da semana. E aí ela me ajudava nas correções de trabalhos, me ajudava fazer algumas atividades pra conversar algumas correções de português, e era isso, às vezes fazia chamada de vídeo pra me ajudar (ESTUDANTE B).

As falas reforçam que o núcleo cumpre o papel de buscar a minimização/eliminação das barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011). Tal apoio, além de aumentar a confiança, impulsiona sentimentos de satisfação. Com isso, quando perguntados sobre o que poderia mudar/melhorar no núcleo de acessibilidade, os alunos assistidos demonstraram contentamento: “Não menina, o pessoal do núcleo ali é ótimo! Sabe que eles fazem o possível para ajudar? Então, estão sempre prestativos e atenciosos. [...] essa galera de agora é bem de boa” (ESTUDANTE D). No mesmo sentido, outros disseram: “Assim, eu sou suspeita pra falar porque eu adoro, eu gosto muito do núcleo. Eu não sei o que seria de mim sem eles” (ESTUDANTE B); “Tá bom o NAUFES, eles resolvem rápido o que eu preciso, tá bom!” (ESTUDANTE E).

Para além da satisfação, essa relação de confiança cria vínculos de amizade, principalmente com a monitoria: “Eu virei amiga de todo mundo, eles são ótimos, excelentes, eu me conectei com todo mundo. [...] porque, todo mundo me ajudou muito. É um trabalho muito bonito, muito bom. Então a relação sempre foi ótima” (ESTUDANTE B). Neste sentido, outra estudante diz:

(...) **eu sempre faço amizade com todos os monitores.** O meu último, o monitor da pandemia, saiu do NAUFES, devido a coisas dele, e daí a gente virou amigo e tipo, “Ah, vamos fazer tal coisa junto? Vamos! ”. A gente tem uma relação de amizade, e eu to construindo uma relação de amizade com

minhas monitoras no presencial agora. Inclusive uma vai ter que sair, e **eu to muito triste que ela vai ter que sair**, porém, a gente já é amiga. A gente tem uma relação muito boa, eu vejo que já é uma relação de amizade mesmo, sabe?! (ESTUDANTE A – Grifos nossos).

Observa-se que o convívio faz emergir uma amizade que sobrepõe o aspecto profissional do serviço prestado. A amizade, o contentamento e a satisfação também dão lugar ao reconhecimento por parte dos discentes: “Na minha percepção, eu acho que o NAUFES faz o máximo que ele pode fazer pelos alunos. [...] Eu vejo que eles se esforçam para fazer o que eles conseguem” (ESTUDANTE A).

O esforço e reconhecimento existem, contudo, conforme o gráfico (figura 12) e algumas contribuições, uma necessidade de melhoria nas comunicações é percebida por quase todos os alunos. Isto é, 5 (cinco), dos 6 (seis) alunos respondentes disseram que há conflito de comunicação, e 2 alunos pontuaram que o núcleo carece de maior divulgação:

[...] eu acredito que seria a comunicação com os professores, porque às vezes, ficam muito assim, perdidos: “Mas eu não sabia, ninguém me falou nada” - “É, mas a coordenadora do NAUFES” - aí eles perguntam: “ O que que é o NAUFES?”. Eles não sabem, não conhecem. Então eu acho que deveriam compartilhar mais sobre o NAUFES na universidade, para que todos tenham conhecimento da importância do NAUFES, e o NAUFES melhorar a comunicação com os professores, fazendo reuniões, debates, palestras, para incentivar essa melhoria (ESTUDANTE B).

[...] não sei se ta tendo, mas um contato mais com o meu curso, um contato mais com os alunos do meu curso. [...] Pros outros alunos saberem que tem esse núcleo de acessibilidade aqui na UFES, pras outras pessoas, pros outros cursos, é ter mais diálogo. Não só com os assistidos, mas sim com o resto do corpo estudantil. (...) ter mais um diálogo maior (...) de saber o que eles têm, como que faz, como que é o NAUFES. É ter o diálogo, ter uma reunião para que as pessoas que não são assistidas saber como que é, saber como eles trabalham (ESTUDANTE F).

O entendimento de que o núcleo precisava ser mais conhecido se tornou uma necessidade, bem como a comunicação fez-se um fator a ser melhorado entre todas as partes envolvidas no ensino. Principalmente para evitar constrangimentos, como é o caso de situações que ocorreram no presencial:

[...] no meu curso, todo período eu estou numa sala em que eu não deveria estar. Tipo nesse período, me colocaram no IC4, no segundo andar. E no prédio IC4, não tem acesso de rampa, nem de elevador. E isso acontece desde o primeiro período. Aí eu tenho que falar “Professor não dá para ficar nessa sala, desce”. Aí tem que descer com a turma toda! Então é algo que, eu acho que o NAUFES, já poderia ter conversado com a coordenação do meu curso, pra falar que eu sou uma aluna com deficiência. E eu não devia passar por isso todo período. Então eu acho que é essa conversa com a coordenação do curso de letras ou com qualquer outro aluno com deficiência,

que falta, para que essas coisas não venham acontecer novamente (ESTUDANTE A).

Observa-se que há uma certa indignação, mas ao mesmo tempo uma preocupação com os futuros alunos. Como já mencionado, em alguns momentos a fala do participante faz alusão às experiências presenciais, sejam vividas antes da pandemia ou no retorno das aulas presenciais. Nesse sentido, outra questão se destaca, quando perguntados sobre relação não só com professor, mas todos os envolvidos na universidade:

Eu acho que minha relação é boa [...] assim, com as pessoas fora do NAUFES, a gente sempre percebe né?! O olhar tipo assim: “Nossa, tadinha! Ou Nossa, o que que essa menina tá fazendo aqui?” A gente percebe, a gente que lida com essas coisas, a gente percebe. Mas é tranquilo, nada que uma encarada feia pra pessoa também não resolve. Ou um sorriso passando pela pessoa e falando “bom dia! E tal”. Meus professores às vezes, a gente percebe que eles têm um pouco de receio, porém, depois de um tempo fica tudo tranquilo, tudo bem (ESTUDANTE A).

As relações são diversas, com efeitos positivos e negativos. Afinal, as barreiras atitudinais são traduzidas em ações excludentes e comportamentos que sobrevalorizam as pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2011). Neste sentido, a figura do professor pode ser geradora de frustração mediante ações inadequadas:

Foi muito ruim, muito ruim. Porque não mandava atividade. O professor me reprovava. O professor me reprovou porque ele não mandou atividade, não me passou o material. Eu mandei e-mail para ele, mas ele não me mandou, então ele me reprovou. Eu não tinha número dele, era só e-mail, e aí era muito ruim, acabou que ele me reprovou (ESTUDANTE E).

Observa-se que o professor, suas atitudes, comportamentos e metodologias possuem influências muito fortes sobre a experiência educacional do aluno. Neste sentido, outros elementos dessa atuação se destacam nos desdobramentos abordados do tópico a seguir.

#### 4.4 METODOLÓGICA

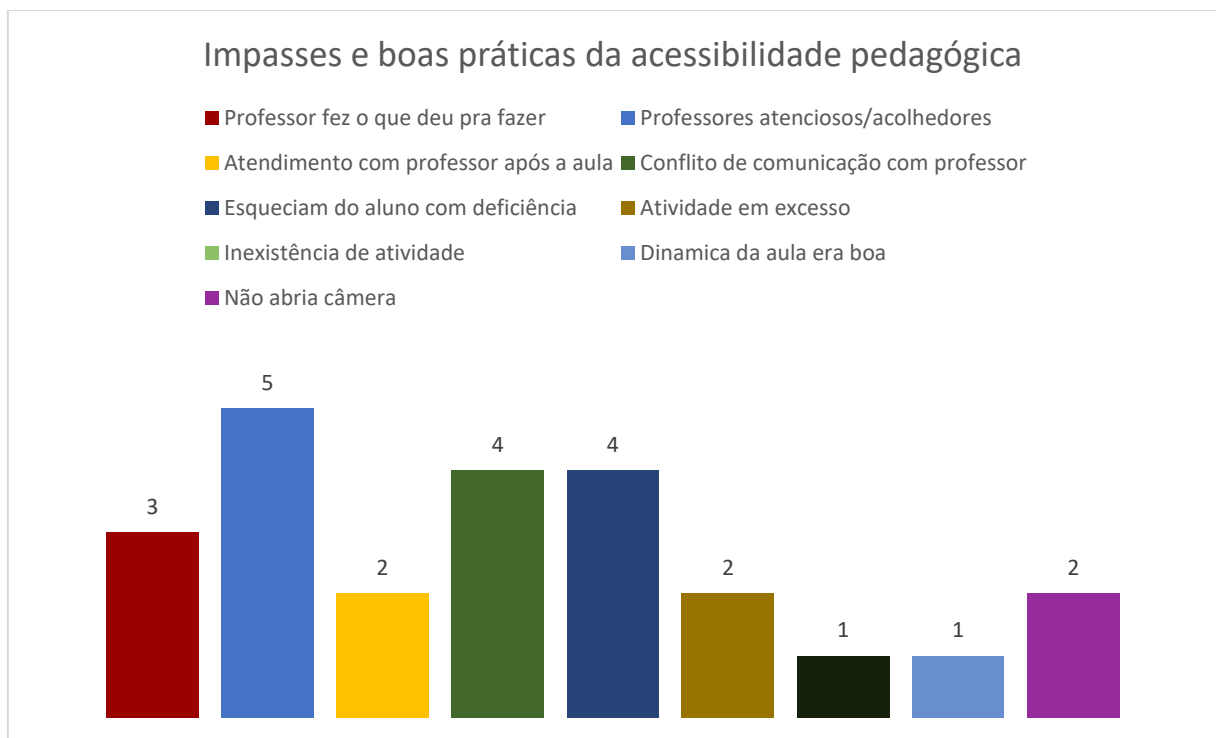
Essa categoria visa identificar as barreiras nas condições de acessibilidade pedagógica, nos instrumentos avaliativos e material didático, bem como, os métodos de ensino, os quais impedem ou limitam o exercício da autonomia das pessoas com deficiência no que se refere ao processo de aprendizagem de forma remota

(SASSAKI, 2005; OLIVEIRA, 2020). Para tanto, são analisados os dados das questões 17, 21, 35, 36, 37, e 38.

#### 4.4.1 Acessibilidade Pedagógica

O ensino e a aprendizagem não são homogêneos, são múltiplos (AMORIM; AMARANES; LIMA, 2020). Numa idealização da conjuntura de uma acessibilidade metodológica, sobretudo, importa a figura do professor e seu papel mediador (HAMMEL; SANTOS; HIYAHARA, 2021). O docente é responsável por organizar as relações, a fim de desenvolver aptidões sociais, simultaneamente às intelectuais no processo de ensino-aprendizagem (CAMPOS, 2016). Por esse motivo, o docente é destaque nos itens da figura 11.

**Figura 11:** Desafios da condição de acessibilidade pedagógica em meio a pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora.

O professor é um dos personagens centrais nesse processo de ensino remoto. Com sua atuação dividindo opiniões, alguns alunos entendem que os docentes corresponderam às realidades inusitadas: “Eu acho que cada professor fez o que deu,



com o que ele tinha aprendido com o preparo que a universidade deu pra ele nessa nova realidade. Querendo ou não, foi uma realidade totalmente diferente para todos” (ESTUDANTE A).

Um ponto positivo ressaltado na atuação de alguns professores é a sensação de continuidade do ano letivo, da vida acadêmica e de como conduziram esse processo no ambiente virtual: “o único aspecto que foi relativamente bom no EARTE foi a maneira que eles tentaram dar a aula, as explicações, a discussão” (ESTUDANTE F).

Semelhantemente, as atitudes de acolhimento são citadas:

Meus professores, eles são muito atenciosos, muito acolhedores, sempre responderam meus e-mails, sempre responderam minhas dúvidas. Algumas vezes eu falava, “professor eu preciso falar com você mas tenho vergonha de falar na frente da turma toda!”. Aí o professor falava “tudo bem, a gente espera todo mundo sair do meet e a gente conversa”. Aí o professor conversava comigo, tirava dúvida. Eu tive muita dificuldade em alguns períodos do EARTE, porque aconteceram coisas graves com pessoas da minha família. Aí atrapalhou meus estudos. Eu mandei mensagens pros professores, e falei “ta acontecendo isso e isso e essa semana não vou conseguir acompanhar a aula, não vou conseguir fazer as atividades”. Eles falavam assim “tudo bem, tá ok, se preocupa ai com sua família”. E me dava mais uma semana para entregar os trabalhos nas semanas que eu precisava. Então eu sempre tive bom contato com os professores, de tipo, mandar mensagens e eles responderem, mandar e-mails, eles respondem, e no meet mesmo, então eles sempre estiveram disponíveis para me ouvir (ESTUDANTE A).

Observa-se que a atenção à individualidade dos alunos é um fator importante, pois faz emergir emoções positivas e motivação para enfrentar os desafios. Por outro lado, ao menosprezar a individualidade/especificidade de cada aluno, este pode desenvolver maiores inseguranças e preocupações, bem como gerar confusão, frustração, tédio (GRAESSER; D’MELLO, 2012). Nesse sentido, uma situação de estudante com deficiência visual se destaca quando perguntados sobre como avaliam a atuação dos professores:

Assim, os professores, eles sabem todas as particularidades que envolve uma pessoa com deficiência. Aí ele vai passar um filme, põe o filme de legenda! Eu tive essa experiência com um dos professores. Ele passou um filme para assistir durante a aula (isso online), e o filme era de legenda. Aí depois quando eu levantei a mãozinha, eu falei: “Professor, esse filme é de legenda, eu não tenho como acompanhar!” - “Ah, desculpe! Mas não tem problema não, porque o que vem depois, não tem problema você não assistir não. Porque aí você lê o texto e você vai conseguir acompanhar”. Aí eu falei: “Então tá! Se não tem problema para mim, então não tem problema para os outros alunos. Então esse vídeo nem deveria existir! Se todo mundo pode ler o texto e acompanhar a aula, então tem que ser igual para todo mundo! Então tira essa atividade do vídeo”. Aí ele ficou todo sem graça [...] Ficou todo mundo depois, me passando mensagem no WhatsApp: “boa, boa, boa, você fez bem!” (ESTUDANTE C).

O desconforto e a indignação são inegáveis. O professor que deveria promover as aptidões sociais e intelectuais (CAMPOS, 2016), também é passível de se tornar gerador de constrangimento, emoções negativas e frustração:

[...] Eu acho que eles deveriam ter um cuidado maior de se preocupar com os alunos que possuem alguma deficiência, porque às vezes, esqueciam mesmo. E eu acho que é uma coisa que não pode ser esquecida, ser deixada de lado. Eu acho que eles deveriam ter disponibilizado materiais para ajudar os alunos naquele período, materiais acessíveis para todo mundo (ESTUDANTE B).

A fala traz à tona uma realidade vivenciada até mesmo antes da pandemia, em que há o “esquecimento” de alunos com deficiência. O contexto pandêmico tornou mais evidente a invisibilidade desses discentes (FREITAS; CABRAL, 2021; SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021).

Ainda que “esquecidos”, há nos estudantes, um senso de comunidade e empatia. Eles conseguem entender que as atitudes variam conforme as características de cada um: “[...] é assim, às vezes eles não param para pensar no todo né. Eu acho que é mais questão da pessoa mesmo se ligar, sabe?! Uma questão mais pessoal de cada um” (ESTUDANTE C). Com isso, também desenvolvem um olhar sobre si:

Eu tenho uma facilidade. E essa facilidade que eu tenho hoje, é porquê de tanta pancada que a gente leva durante a vida! - “Pá daqui, pá de lá”. Antigamente eu não falava, eu ficava triste. Quando eu era criança né?! Eu chorava, e aquela coisa toda. Aí você vai crescendo, vai-se blindando. Eu falo que nós vamos nos blindando diante de tantas situações que a gente vivencia. E hoje em dia, eu pego e falo. “Pronto falei”. Porque eu penso assim, se eu não falar - eu não falo na questão de ofender né. É assim: “Ah professor, péra lá né, não é importante para mim, então não é importante para ninguém professor! Então tira esse negócio aí e vamos trabalhar só com texto”. Eu falo de boa, entendeu?! Mas eu falo. Hoje em dia não deixa passar nada. Porque a partir do momento que você não fala, ali na frente vai continuar igual ou pior. Se você fala, com certeza, ele não fez mais isso com outra pessoa e nem vai fazer. Porque aí ele vai lembrar. Então hoje em dia eu tenho essa facilidade de falar, que antigamente eu não tinha. (ESTUDANTE C)

Embora encontrados muitos desafios durante toda vida (GUERREIRO, 2011), essa consciência sobre si e as atitudes positivas frente às situações também se dá pelo apoio de amigos e professores com conduta acessível, seja no contexto atual, ou de experiências passadas:

[...] as minhas amigas me ajudaram muito nessa questão, porque era uma faculdade [...] eu fui a primeira aluna com deficiência visual. Então ninguém sabia nada, mas eles foram muito abertos a receber o novo, a se adaptar. A minha turma era muito bacana. [...] não eram meninas muito novinhas, umas pessoas que já atuavam na área da Educação como professor. E até hoje

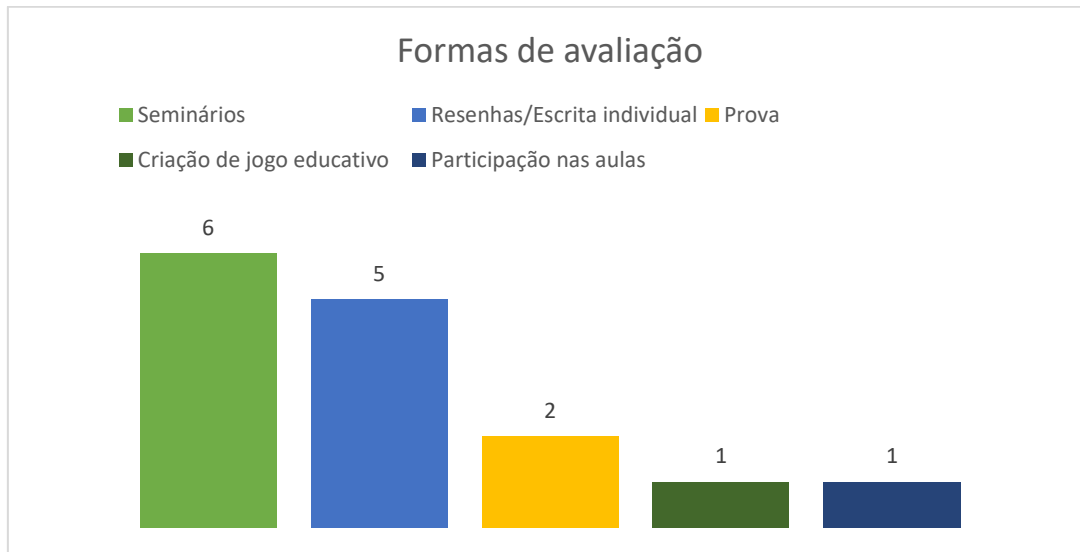
nós temos um grupo. Isso me ajudou muito a falar! Porque elas falavam: “se você não falar, nós não podemos falar por você. Não adianta você falar com a gente só” [...]. Às vezes aconteciam uns lances na sala de aula, e elas falavam: “gente, professora, e a estudante C?”. Aí depois quando a professora saía: “óh, você tem que falar, a gente não pode ficar falando por você o tempo todo não”. Aí eu fui pegando né, e hoje em dia eu falo de boa. [...] essa professora que é da minha banca, ela é pesquisadora na área da educação inclusiva. E nossa, ela é uma pessoa que tomou todo cuidado com os textos, atenção durante a aula, sabe. É um amor, é uma pessoa maravilhosa, que se preocupou com acessibilidade, está acompanhando em igual condição de todo mundo (ESTUDANTE C).

Essas relações e cooperação impulsionam e potencializam as habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, assim como proporcionam um estado de proteção, apoio e bem-estar (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Todavia, nem todo processo de ensino é assim, e as formas de avaliação também apresentam entraves.

#### **4.4.2 Formas de avaliação e material didático**

A vivência de um período atípico, principalmente na educação, exige buscar alternativas de estratégias para desenvolver o processo de aprendizagem (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021). Neste sentido, o docente precisa estar apto/qualificado para trabalhar com a diversidade, a individualidade e as tecnologias necessárias a cada aluno, abarcando diversas formas de avaliação (figura 12). Isso contribui para eliminar as barreiras nos métodos e técnicas de estudo, proporcionando assim: aulas dinâmicas, baseada nas inteligências múltiplas, no uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, um novo conceito de avaliação de aprendizagem, um novo conceito de educação (SASSAKI, 2003; BRASIL 2015).

**Figura 12:** Formas de avaliação no período de pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, na figura acima, que as atividades são semelhantes às práticas anteriores à pandemia. Ou seja, todos apresentaram seminários, 5 (cinco) realizaram alguma atividade escrita, e apenas uma aluna argumentou ter experienciado novas técnicas de ensino/avaliação (criação de jogos). Quando perguntados sobre quais os métodos de avaliação, as respostas se aproximam no quesito de perceber certa defasagem:

No EARTE, não mudou muito do presencial [...]. Apresentar trabalho no EARTE, no começo foi mais difícil, mais desafiador, mas fui pegando o jeito e depois eu prefiro apresentar o seminário do que criar uma resenha [...]. Eu acho que abarcou bem algumas coisas que precisavam ser abarcadas. Mas eu ainda sinto falta de alguns aprendizados. É mais ainda da educação especial, que eu pretendo fazer cursos para saber mais, é coisa fora da faculdade porque meu curso não contempla tudo (ESTUDANTE A).

[...] falhou em algumas questões de conteúdo, mas eu conseguia pegar fácil. [...] Mas o que me incomodava era que não dava pra desenvolver o conteúdo de uma maneira que não ficasse tão cansativa. As aulas eram teóricas, e tinha seminários (ESTUDANTE B).

Eu percebi que, exemplo: eu na apresentação, o professor parecia que não tinha avaliação, ele não me avaliava. Parecia que eu não era avaliado pelo professor porque ele não ouvia, não me via apresentando. Parecia estranho, parecia que dava o trabalho e dava a nota junto. Eu apresentava, o intérprete ficava junto vendo, mas o professor fechava, então eu não sei se ele tava me vendo (ESTUDANTE E).

As falas apontam para ausência de disciplinas ou conteúdo que abordam a deficiência em seus currículos de cursos. Por sua vez, tal fato corrobora com a continuidade de profissionais despreparados, que necessitam de qualificação, independente de suas

funções - professor, gestor ou outros envolvidos no processo de educação (PACHECO 2010). Assim, a qualificação dos professores e a adequação do material didático é essencial (PACHECO 2010; OLIVEIRA 2020). Nesse sentido, quando questionados se a atividade era adaptada ou adequada à sua especificidade, a invisibilidade, o “esquecimento” e a incompreensão reaparecem:

Teve professor que passava escrita individual, esse eu tive um pouco de dificuldade, mas foi, passei. [...] Escrito e individual, não considero adequado não, tenho dificuldade. Mas nem todo professor entende isso [...]. Tive que me virar, todo mundo teve que se virar. Eu dei um jeito [...] mas tem professor que eu não quero nem ver nunca mais. Ranço, nossa, ranço [...] não é a pandemia não. Mas teve uma que conheci na pandemia, eu tive ranço na pandemia mesmo, mas a maioria foi presencial (ESTUDANTE D).

Só um pouco de adaptação, eu pedia adaptação pra mim porque o professor não tinha como resolver, ele só mandava atividade igual para todos os alunos, mas ainda é difícil. Parecia que o professor não tinha entendimento de que eu era surdo. Não conhecia o que era um aluno surdo. Falta conhecimento do aluno surdo também. [...] eles têm que se esforçar para avaliar melhor porque é difícil (ESTUDANTE E).

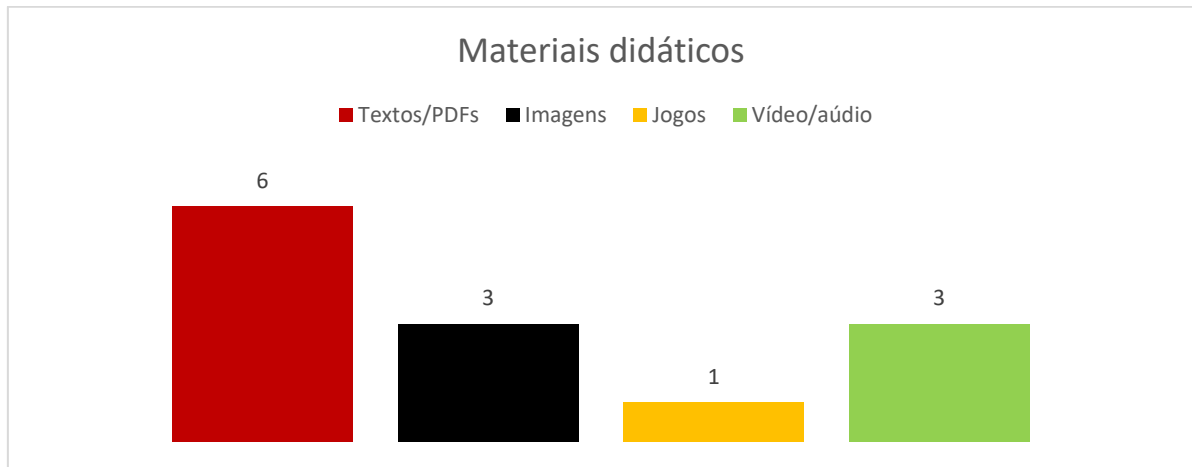
Essas atividades pouco adaptadas advêm do desconhecimento e despreparo dos professores. Contudo, os estudantes entendem que as atitudes variam de pessoa para pessoa. Assim, “o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25), isso explica a existência de boas práticas de adaptação dos conteúdos:

Teve uma que deixava eu fazer pelo WhatsApp, gravar e mandar para ela pelo WhatsApp. Essa era uma que tinha exercido toda semana também. [...] acho engraçado, a mais flexível era optativa, aí toda semana tinha atividade. Eu achei muito fofo, porque tinha um vídeo em inglês, e ela ligou o vídeo no computador, gravou um áudio para mim descrevendo o vídeo todo, descrevendo a legenda, eu achei muito fofo [...] alguns professores são bens compreensíveis, acho que vou formar e vou levar para vida, (ESTUDANTE D).

Diante de atitudes e condições favoráveis, é evidente que os professores podem propiciar emoções positivas, bem como um sentimento de bem-estar geral ligado ao empenho e apoio dos docentes (OLIVEIRA; MORGADO, 2020).

A qualificação ou atitude acessível, bem como a falta dela, impulsiona as escolhas de materiais didáticos (figura 13).

**Figura 13:** Materiais didáticos.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico mostra a unanimidade na utilização de textos, seguido de imagens, vídeo/áudio e apenas uma menção do uso de jogos. Diante dos materiais utilizados, uma observância sobre as habilidades ligadas a cada tipo de deficiência é feita pela aluna:

[...] a questão da deficiência física é mais a acessibilidade arquitetônica. Por exemplo: essa questão de materiais, vocês não têm dificuldade. E a gente não, se o professor abre a sala para postar material, e todo material que ele posta não é acessível [...] os materiais foram todos postados online né: os livros. A biblioteca estava fechada, apesar de que a biblioteca da UFES não tem nada adaptado, de livros em áudio, livros em braille, não tem digitalizado. E, tudo que eles postavam, a grande maioria eu não tinha acesso. Porque era material escaneado, no formato desenho, e o formato desenho, os programas de voz não leem, só fica falando assim: “em branco, em branco, em branco. Documento em branco, em branco”. Aí é complicado. Outra coisa que eu acho, é que tem que haver uma reformulação nessa questão dos acessos, seja para qualquer nível de deficiência, são as questões dos prazos porque a gente tem que cumprir o prazo como todos os alunos, só que os nossos acessos são diferentes. As exigências de prazos de postagem, de escrita, é tudo igual (ESTUDANTE C).

Os dizeres apontam para a dificuldade de acesso aos materiais devido ao formato do material didático e à condição do aluno. Para cada deficiência, há necessidade de respostas individuais (MIRANDA 2006, apud 2009). Portanto, para deficiência visual, o conteúdo didático deve ser compatível com *softwares* adequados a realizar sua conversão.

A escolha dos materiais, quando não observados a especificidade do aluno, pode acarretar na estagnação ou bloqueio para se desenvolver:

[...] só tinha que digitar, parecia que: digitava, mandava, digitava, mandava. Eu não entendia nada, só copiava e colava. Eu pedi ao professor pra marcar

só nós dois, pra fazer uma reunião no meet, pedi para marcar com os intérpretes também, pra conversar, pra explicar melhor, porque eu tinha dificuldade com as atividades e aí eu tentava, se o professor aceitasse, resolvia. Mas depende também do professor. (ESTUDANTE E).

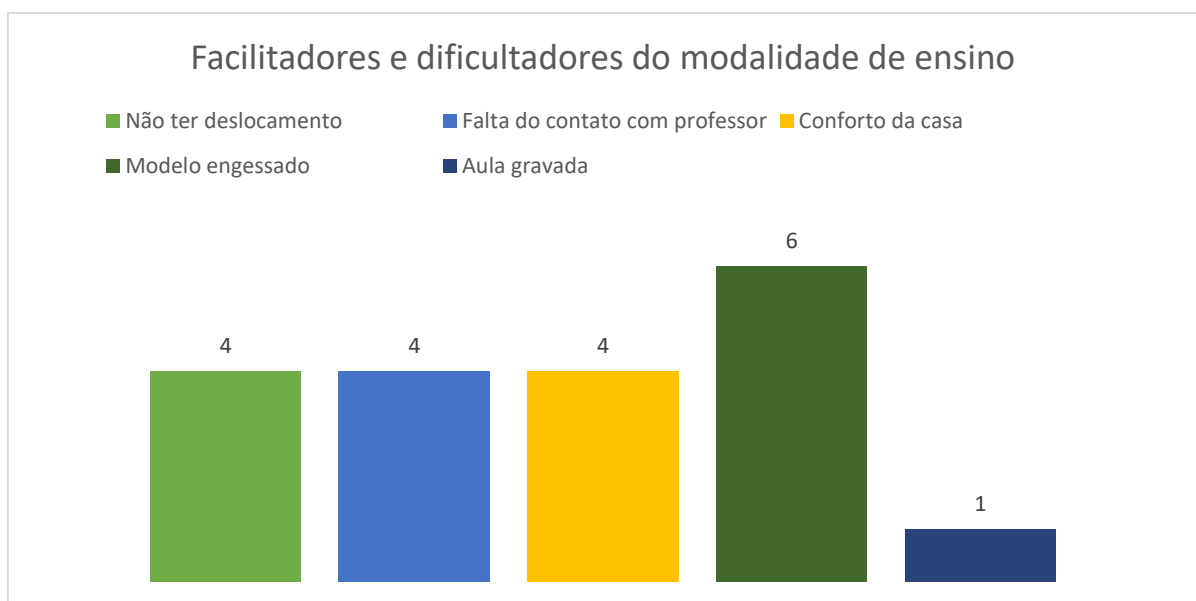
Assim, a não adequação/estímulo, acompanhada de difícil acesso aos materiais e à comunicação com seus professores, ocasiona em uma longa trilha de e-mails, enquanto os alunos se esforçam para expressar o que não entendem, gerando emoções negativas (DAY, et al., 2021).

Todavia, o processo de ensino-aprendizagem possui influência de diversos fatores, dentre eles os métodos de ensino.

#### 4.4.3 Modalidade de ensino

Os ambientes educacionais foram drasticamente impactados, migrando dos espaços convencionais para o lar, em uma modalidade remota (FREITAS; CABRAL, 2021; SOUZA, et al, 2021). Com isso, o uso de outros artefatos e suas consequências alteraram os métodos habituais da prática acadêmica. Neste sentido, destaca-se algumas características do novo cotidiano acadêmico (figura 15).

**Figura 14:** Aspectos facilitadores e dificultadores da modalidade de ensino.



Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se, no gráfico, a existência de 4 (quatro) respostas para os itens “Não ter deslocamento” e “Conforto da casa”, que se trata de colocações de 2 (dois) alunos com deficiência física e outros 2 (dois) com deficiência visual. Segundo Sasaki (1997), a classificação de deficiência pode interferir na forma como as pessoas podem experienciar as situações da vida humana. Neste sentido, para as pessoas com deficiência física ou visual, as características arquitetônicas são consideráveis, pois podem apresentar barreiras. Por esse motivo, o fato de não haver deslocamento, estarem no conforto de suas casas, e receberem o auxílio devido da UFES, contribuiu para que a modalidade de ensino no ambiente remoto tivesse algum ponto positivo:

O que facilita é que eu tô na minha casa né. Então o tempo, de onde eu moro, de ônibus, o que eu gasto só pra chegar no terminal de laranjeiras já é muito tempo. Então poupa muito tempo pra fazer atividades. O que facilita é não precisar se locomover até lá! (ESTUDANTE A).

Eu acho que o que facilitou é porque eu tava na minha casa, então eu conseguia desenvolver as coisas no meu tempo, sem muita... não muita cobrança, porque cobrança tinha bastante, mas com calma, me conhecendo melhor, me permitindo gostar de estudar, sabe?! Gostar daquele conteúdo, ter o conforto da sua casa, o conforto de não ter que se locomover pra UFES, não pegar ônibus. Essas coisas assim eu acho que foi positivo (ESTUDANTE B).

[...] falando de uma forma geral, para quem tem que pagar passagem todo dia para ir de ônibus, não precisava né. Era um facilitador nesse sentido. A pessoa já tá em casa, só ligar o computador ali e economizar tempo e dinheiro para quem precisa. No meu caso, eu não preciso pagar passagem, então, tem que acordar cedo mesmo (risos). Me poupou esforço físico [...]. Facilitou eu ter o computador né (ESTUDANTE D).

Observa-se que as características pessoais, tais como as variáveis físicas dos graduandos em seu deslocamento, e o apoio necessário para dar suporte às atividades, viabilizaram um olhar favorável à continuidade no ensino remoto em meio a pandemia.

Ainda de acordo com o gráfico, nota-se que o maior questionamento/dificultador do modelo virtual para os estudantes, é o aspecto engessado da metodologia de ensino:

(...) na questão de ensino, eu senti mais de forma negativa. Eu consegui aprender. Mas vi que era muito vazio, o conteúdo assim, os professores não conseguiram abordar tudo no modelo EARTE, e nem da forma que eles queriam. Por exemplo: dar uma aula prática, não tinha como. Então ficava muito engessado, muito um modelo único de aula pra todo mundo, então acabava deixando tudo muito cansativo pra todo mundo (ESTUDANTE B - Grifos nossos).



Esse aspecto pode estar relacionado à falta do apoio dos professores e amigos, o que reforça a observância dos obstáculos (TINTO, 1975; PACHECO, 2008):

O que dificulta é não poder perguntar pro professor. É sempre a falta do professor presencial, porque eu aprender através de uma tela, não é pra mim, entendeu? Mesmo que o professor seja muito atencioso, responde sempre as minhas dúvidas, eu sempre sinto que está faltando algo. Uma coisa que eu levaria 3 minutos pra resolver com professor no final da aula presencial, demora um pouco mais porque eu preciso mandar um email, o email precisa chegar, aí o professor precisa resolver, entendeu? (ESTUDANTE A).

Os relatos direcionam a tensão das vivências para o próximo tópico, que é a necessidade de interação e seu processo comunicacional.

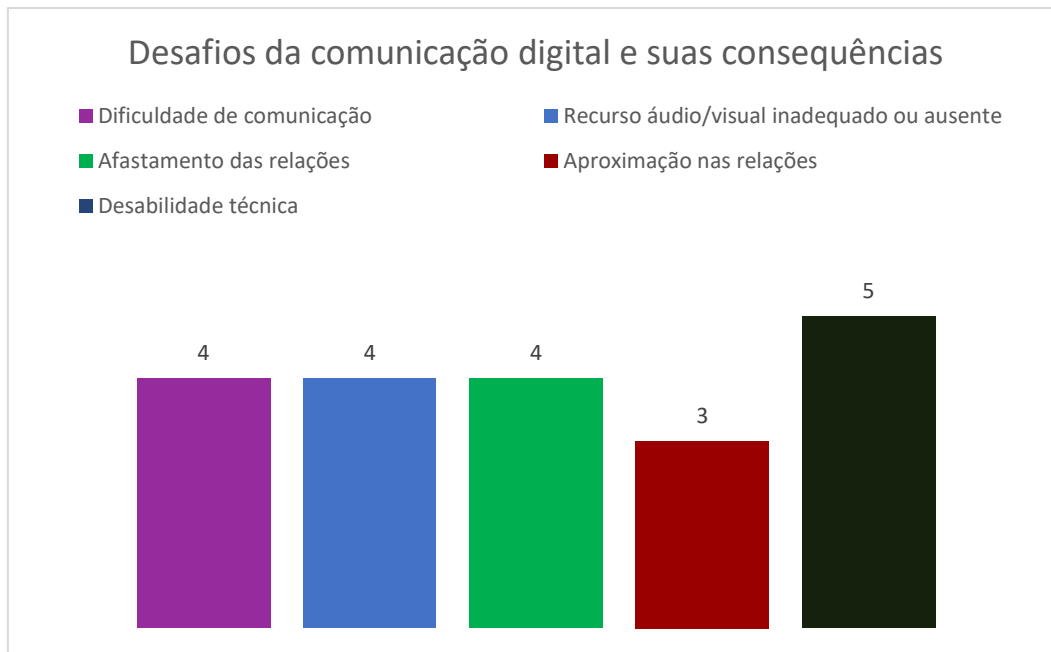
## 4.5 COMUNICACIONAL

A comunicação, sobretudo, é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento de qualquer pessoa. Desta forma, esta categoria dedica-se a verificar as barreiras comunicacionais, as quais representam uma forma grave de exclusão dos estudantes com deficiência, capaz de deixá-los às margens de vários momentos nos estudos e lazer (OLIVEIRA, 2020).

### 4.5.1 Acessibilidade dos meios de comunicação digital

Quando condicionados a uma única forma de comunicação e realização das aulas (ensino remoto), os alunos com deficiência visual e auditiva são os mais prejudicados, pois o ambiente utilizado sofre interferências desconfortáveis. A pandemia, em conjunto com as características do ensino remoto, trouxe desafios comunicacionais com consequências na experiência educacional do aluno com deficiência (Figura 15).

**Figura 15:** Desafios da comunicação digital e suas consequências no ensino remoto durante a pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Respondendo às perguntas 17, 18 e 19, constata-se na figura acima, que a desabilidade técnica foi um complicador das comunicações digitais, afetando 83,33% dos alunos entrevistados, ou seja, 5 dos 6 alunos:

[...] tinha que fazer no Word e eu tinha problemas pra fazer no Word [...]. As avaliações tecnicamente pareciam boas, mas algumas eu tinha problemas com enviar por e-mail [...]. Tinha trabalho que tinha que apresentar na tela de um computador, e era um problema, porque se tivesse um problema no som, eu tinha que resolver na hora. Até o professor tinha problema pra apresentar alguma coisa que ele queria fazer [...] o EARTE tornou-se horrível (ESTUDANTE E).

O desconhecimento técnico sobre o uso da tecnologia pode ser capaz de atrapalhar o ensino-aprendizagem de alunos e professores (FENG, et al., 2020). Nessa perspectiva, outro impeditivo da comunicação digital é o uso de material digital inadequado.

Seguindo esta lógica, o gráfico mostra que o uso de material inadequado foi relevante na percepção dos alunos. Correspondendo a um quantitativo de 4 (quatro) respostas, a classificação da deficiência reaparece como fator causal. A condição de deficiência com maior dependência ou dificuldade para realizar atividades humanas (seja laboral, educacional, social, etc) pode afetar as experiências cotidianas (SASSAKI, 1997). Nesse sentido, os alunos que pontuaram o material como inadequado, apresentam

quadro de deficiência visual (dois alunos), auditiva (um aluno); e eficiência intelectual (um aluno). Sobre este aspecto, uma aluna com deficiência visual destaca:

[...] passava textos e vídeos em outro idioma. É sacanagem. Porque no início do semestre, eu mandei para ela manual de acessibilidade, e falei com ela né?! Que não podia fazer isso e tal, e ela continuou passando. Aí teve um dia que eu falei no meio da turma toda, mesmo. Ela ficou mó sem graça, com vergonha. Mas eu adorei. Nossa, era meu sonho arrumar uma treta assim no meio da turma (risos). Ai que ódio! (ESTUDANTE D - Grifos nossos).

A prática de ensino remoto foi uma realidade nova para todos, que exigia do docente o aprendizado sobre como usar novos *softwares*, converter materiais didáticos em versões eletrônicas e ajustar o ritmo da sala de aula (FENG, et al., 2020). No entanto, o relato dá a entender que houve falta de sensibilidade/empatia, pois a informação sobre como proceder de forma acessível nas aulas já tinha sido compartilhada. Com isso, estimulou-se um afastamento das relações.

Sobre o afastamento das relações, embora não tenha sido a totalidade das respostas, os quatro respondentes representam classificações distintas de deficiência, ou seja, um era aluno com deficiência física, um visual, um auditivo e um intelectual. Isso indica que a pandemia afetou o processo comunicacional de todos, independentemente da condição, não só na experiência educacional de forma presencial, mas também, na digital:

Então, sobre a nossa comunicação, eu tentava me comunicar com os alunos, mas era difícil porque falavam só: “Não entendo LIBRAS, não entendo LIBRAS, não entendo língua de sinais, não entendo o que você fala” e eu só mandava mensagem. Parecia que eles não tinham interesse, é difícil comunicar (ESTUDANTE E).

[...] eu só conversava com quem eu já conhecia mesmo. Com quem eu não conhecia, continuei sem conhecer, porque no online, eu não era muito de ligar a câmera e ficava mais na minha [...]. Saía da aula, desligava o computador e pronto. Mas no presencial é mais fácil, tem gente que se aproxima, conversa, mesmo que não seja amigo né, passa cumprimenta, se identifica. E alguns não, alguns nunca nem vi (risos) (ESTUDANTE D).

Pelo exposto, alunos com deficiência auditiva e visual vivenciaram um afastamento das relações ou não estabelecem novas conexões em meio à pandemia. Isso aconteceu por conta de um contexto atípico que forçou distanciamento físico, mas também, devido a necessidade de outras habilidades conjuntas, por exemplo, intérpretes de Libras ou amigos que tenham conhecimento da Libras, noção de tecnologias e iniciativa/interesse. Por outro lado, dado que o afastamento ocorreu mediante às ações, a aproximação das relações acontece da mesma forma. Assim,

tendo mencionado que algumas respostas se misturam entre a realidade virtual e presencial, a estudante “D”, discorre sobre um ocorrido no presencial:

Teve outro que não queria descrever as imagens para mim na aula. Isso no segundo período. Ele falava: “aí não dá não, a vida é corrida, o tempo é corrido” - Ai que ódio! Pra que se formou então?! Aí vem com aquele discurso né, que: “aí, os professores não estão preparados! ” - Ué, se prepara caramba! Eu hein, aí que ódio, odeio [...]. Mas tem professores bons. Por exemplo, tinha uma professora minha, que ela fazia coisas comigo em um momento separado. Prova, ela aplicava pra mim em momento separado. Aí ela marcava comigo, e ela mesmo fazia questão de me buscar no ponto. [...] E eu achava isso muito legal da parte dela. Tinha outra que fazia questão de gravar os textos, ela mesmo gravava os textos e me mandava. Essa eu tenho relação com ela até hoje, e ela me deu aula em 2018. [...] Eu tinha uma relação muito legal com ela, a gente conversava muito por fora. E quando eu consegui mesmo encerrar a matéria, eu fiz uma cartinha em braile e dei a ela. Minha mãe braile, aí ela transcreveu/traduziu. Aí eu dei a ela, e a gente conversa até hoje (ESTUDANTE D).

Observa-se que contraste das situações é nítido, e fica evidente que o respeito à individualidade das pessoas é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021). É preciso haver um esforço maior por parte das práticas institucionais e seu quadro no que se refere à comunicação (BURCI; COSTA, 2018).

Ainda de acordo com o aspecto das ações influenciarem as relações, outra estudante relata:

Por incrível que pareça, eu me aproximei de pessoas que eu nem imaginava. [...] no “EAD”, todo mundo foi, meio que pegando a quantidade de matérias que dava, então uma pegou duas, uma pegou três, e foi fazendo assim. Então, todo mundo foi partindo para matérias diferentes, e aí eu me aproximei muito das outras meninas da minha turma, não deixando minhas amigas de lado, mas elas me ajudavam muito a produzir atividades, a fazer tudo o que eu precisava, e foi muito legal essa troca, foi muito bom (ESTUDANTE B).

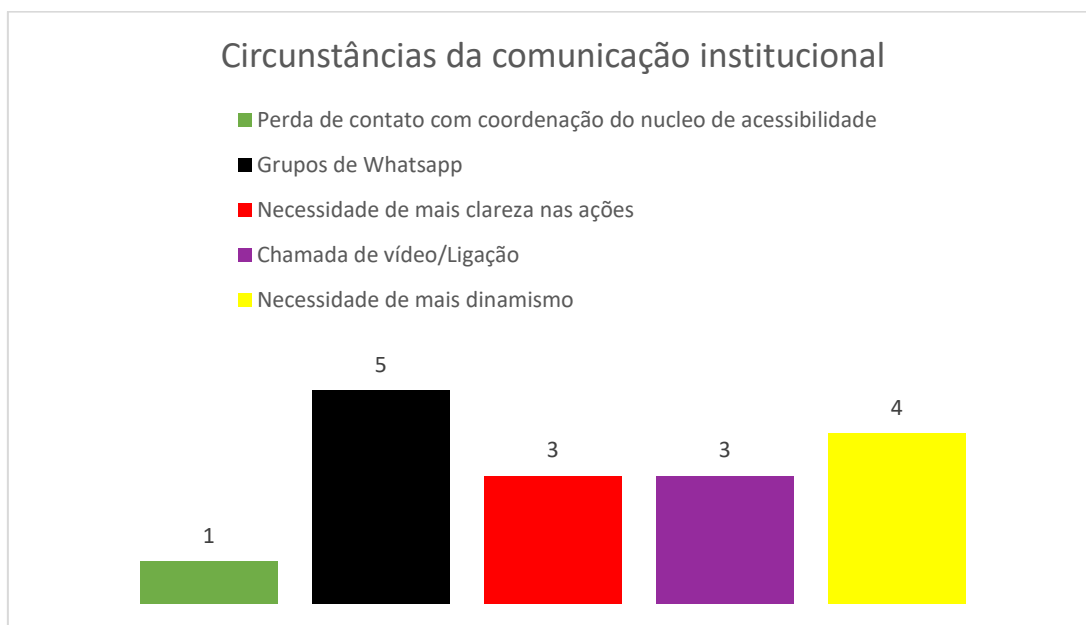
De acordo com a fala, a aproximação se deu pela circunstância de distanciamento provocado pela pandemia, o que oportunizou a ampliação do seu ciclo de amizade.

Para além dos meios de comunicação digital e suas consequências, outras características comunicacionais são abordadas no próximo tópico.

#### 4.5.2 Acessibilidade dos meios de comunicação institucional

Atuando em resposta à Universidade, fornecendo apoio educacional e social para alunos com deficiência e seus pares (família, amigos, professores, etc.) o núcleo de acessibilidade desempenha um papel importante na comunicação do aluno com deficiência e a instituição (BRASIL, 2011; BRASIL, 2013). Neste sentido, a figura a seguir sintetiza as respostas à questão 18 e 20.

**Figura 16:** Circunstâncias da comunicação institucional em meio a pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura acima aponta principalmente o aspecto da incidência de comunicação pelo WhatsApp. Ou seja, 5 de 6 alunos relataram ter se comunicado com a instituição (professores ou membros do NAUFES) através de grupos de WhatsApp ou conversas privadas: “Depois que a (membro do núcleo) e a (membro do núcleo) chegou [...] eu comecei a ter contato com elas, porque aí a gente fez o grupo da acessibilidade [...] aí eu comecei a conversar mais com as duas também” (ESTUDANTE A).

Na sequência das respostas mais recorrentes, considerando que a comunicação institucional não se dá apenas pela interação com o NAUFES, surge a queixa por dinamismo durante o período de pandemia: “Eu acho que talvez os professores dar uma aula mais didática, e não só aquela coisa de entrar e ficar falando, e ficar aquela

coisa monótona, dar aula de uma forma mais dinâmica. Não sei como, mas, eles que lutem. Aquelles monólogos davam preguiça” (ESTUDANTE D).

Ainda de acordo com o gráfico, quando questionados sobre o que poderia/deveria mudar no EARTE, três alunos argumentam sobre a necessidade de mais clareza nas informações/comunicados: “Talvez a UFES ser mais clara sobre o que era o EARTE, explicar para a gente melhor como que ia funcionar” (ESTUDANTE A).

Essa clareza questionada teria dado suporte às escolhas dos alunos, pois ainda nesta perspectiva de mudanças, outros alunos argumentam sobre a carga horária das aulas:

[...] dar um prazo maior de intervalo da aula, ou um prazo um pouco menor pra aula acabar. Porque a gente acaba ficando muito sentada e daí dói as costas, sabe?! Eu acho que eles pensar melhor no bem-estar do aluno, tanto com deficiência ou sem. Porque muitas vezes a gente não tinha somente uma aula no EARTE. Eu tô na minha casa, e se eu posso pegar mais matérias, eu vou pegar as matérias. Então, é eles “conversar com os alunos e falar: e aí, como que foi? ” E aí a gente fala! Porque né?! Então, é isso (ESTUDANTE A)

Eu acredito muito que precisa haver mudanças no EARTE, principalmente no horário das aulas, acho que deveria ser reduzido, por questões de saúde mesmo. A comunicação como eu falei, eu acho que deveria, igual a eles fazem a gente, é.... faz aula online, eu acho que eles deveriam ter essa comunicação por meio de reunião. Isso ia evitar aquela coisa: "Ah, eu não vi o email, eu não vi seu contato" e aí na reunião, poderiam surgir conversas de maneiras de melhorar o ensino das pessoas com deficiência no EARTE (ESTUDANTE B).

As respostas apontam a importância da comunicação para tomada de decisões sobre os fatos correntes e futuros. Em outras palavras, o processo da escuta, troca de informações e formação, é relevante não só para professores, mas também para a equipe gestora (MONTEBLANCO, 2015), o que viabiliza realizar o auxílio devido, capaz de contribuir para a permanência do aluno.

#### 4.6 PERMANÊNCIA

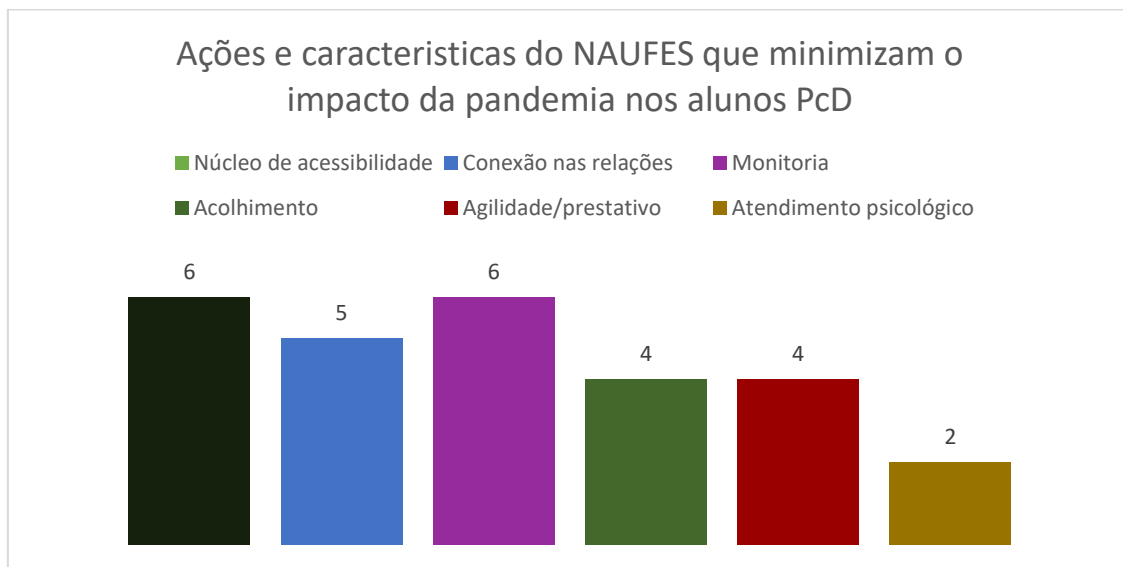
Permanência está relacionada a condição ou qualidade daquilo que é permanente, constante, capaz de “durar no tempo”. Trazendo esse aspecto para o meio educacional, a permanência possibilita a transformação/avanço, isto é, promove a maturação dos estudos e de todas as relações implicadas nesse processo (OLIVEIRA,

2020). Esta categoria busca fazer um levantamento dos facilitadores e dificultadores para permanência dos estudantes com deficiência no curso durante a pandemia.

#### 4.6.1 Auxílio da Instituição

Abordados diversos desafios, bem como, alguns aspectos positivos, é importante saber o que a instituição faz para minimizar os impactos da pandemia, sob a ótica dos estudantes. Conforme previsto pela lei, compete aos sistemas de ensino propor e atender as especificidades de todos os alunos, incluindo os com deficiência, fazendo uso de: “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Assim, a referida instituição, através da atuação do núcleo de acessibilidade, tem realizado atividades junto ao estudante com deficiência, e promovido as seguintes percepções (figura 17).

**Figura 17:** Ações e características do NAUFES que minimizam o impacto da pandemia na experiência educacional dos alunos com deficiência.



Fonte: Elaborado pela autora.

Respondendo às questões 25, 26, e 27, verifica-se, no gráfico, que os seis alunos respondentes apontam a existência do núcleo e suas ações como um fator relevante para sua permanência.

Conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, os núcleos de acessibilidade foram criados para eliminar as barreiras que circundam os alunos com deficiência. Neste sentido, ao perguntar sobre como seria se não houvesse o núcleo de acessibilidade, a resposta é concludente:

[...] mais difícil, eu ia pedir onde? Não tem, é só o NAUFES. A importância é que eles sempre me ajudam, procuram intérpretes, quando não tem, procuram encontrar. Sempre ajudam, sempre apoiam. [...] eu ia continuar estudando, mas ia ser difícil, precisava de muito mais esforço sem eles” (ESTUDANTE E).

A estudante “B” faz uma observação significativa:

Eu acho que o NAUFES, se desenvolveu muito mais no EARTE. Em questão de desenvolver palestras, eventos, reuniões com o público que eles atendem. Eu acho que desenvolveu de maneira positiva nessa questão [...] Então, eu acho que evoluiu. De maneira negativa, eu acho que não tem não (ESTUDANTE B).

Essa percepção de evolução está alinhada à prestação da seguinte assistência/serviço:

No EARTE, o que eu tinha de relação com o NAUFES era com meu monitor, muito bom, maravilhoso, uma pessoa ótima, bastante acessível, me ajudava pra caramba. E no presencial, está sendo tranquilo até agora. [...] Tá indo tudo bem, no meu relacionamento eu tenho duas monitoras, uma que me acompanha de manhã e a outra de tarde. São muito legais, a gente se diverte muito. As meninas são bem atenciosas e tá sendo tranquilo até o momento, espero que continue. Eu até vou começar o estágio obrigatório na semana que vem, ou na próxima, e a (membro do núcleo) que vai me acompanhar no primeiro dia porque eu pedi para ela ir comigo, e daí o NAUFES vai me acompanhar [...] (ESTUDANTE A).

[...] de positivo ali, é que eu me dou bem com todo mundo, converso com a galera ali, tudo de boa. Se eu não gostar de algum monitor, eu posso falar, e eu falo mesmo: “Eu não quero essa monitora não, sai fora”. Não, eu quero os melhores comigo! Imagina, você vai ficar o semestre com um monitor que não te ajuda direito? Jamais, tem que ser alguém que você vai estar bem. Não tem como ser só profissional ali, você vai estar todo dia, automaticamente você vai virar amigo. E eu acho que isso é a melhor parte da monitoria. Tem muitos que não deu certo, mas tem alguns também que se formaram e eu converso até hoje, essa que está comigo agora, certeza que a gente vai continuar conversando (ESTUDANTE D).

Eles resolvem, me apoiam, procuram o monitor, o auxílio. Me ajudou também com a documentação do R.U porque tem uma fila, e eu tenho preferencial... o documento que fizeram, uma declaração mostrando que eu sou preferencial [...]. Eu estava com problema com um professor também, aí eles foram lá e resolveram (ESTUDANTE E).

Os dizeres acima expressam principalmente o aspecto da conexão nas relações. Este fator se mostra relevante, presente nas respostas de 83,33% dos participantes. Isto é,



5 de 6 alunos apontaram que a conexão com os membros do núcleo contribuiu para sua permanência.

Observa-se ainda que a monitoria é o principal fio condutor das benfeitorias do núcleo. Os maiores benefícios (acolhimento e agilidade) são provenientes das relações construídas com os membros do núcleo: “[...] na hora bateu a conexão. Tudo contribuiu para que acontecesse da maneira certa. Eles conversaram comigo, falaram que não ia ser fácil, mas que não era pra mim desistir. Aí me apresentaram a monitoria, e aí foi, deu certo” (ESTUDANTE B). Nessa perspectiva, outro fator importante é o atendimento psicológico: “o atendimento psicológico, eu tenho. Antes eu não tinha, antes da pandemia eu não tinha esse atendimento, aí agora durante a pandemia eu to tendo” (ESTUDANTE F). Embora tenha aspectos do profissionalismo, em sua essência, este acompanhamento dá lugar às relações de parceria e confiança:

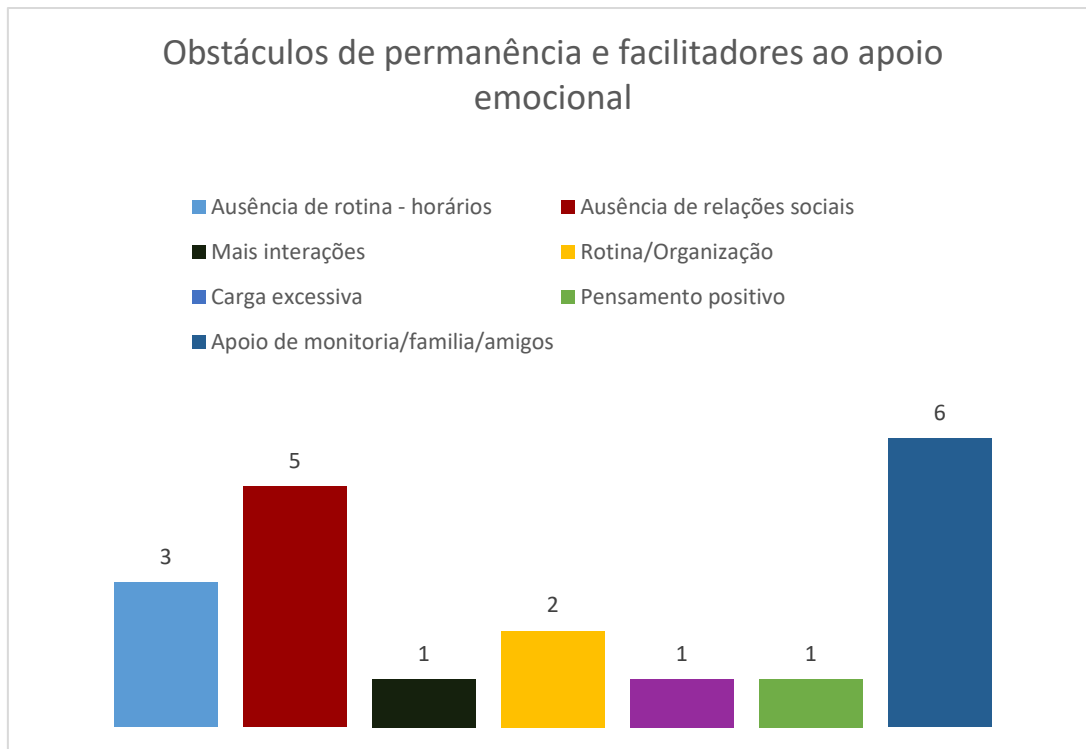
E esses dias, eram 7 horas da noite, a (membro do núcleo) estava conversando comigo no WhatsApp e eu falei: “não (membro do núcleo), vamos parar. Vamos dormir, depois a gente volta”. Porque eu já sabia que tinha passado do horário de trabalho dela e ela tava extrapolando para me dar atenção. Como eu sei que cansa também conversar no WhatsApp, eu falei “não, amanhã a gente continua”. Então é isso, o acolhimento e a segurança que eu tô tendo com eles (ESTUDANTE A).

O acolhimento faz com que os alunos se sintam seguros. Contudo, no próximo tópico encontram-se os dificultadores para se estabelecer o apoio emocional.

#### **4.6.2 Apoio emocional**

Os estudantes precisam, indiscutivelmente, ser capacitados/impulsionados para enfrentar as situações contrárias à sua permanência na graduação ou pós-graduação. No entanto, a persistência e o sucesso acadêmico se mostram desafiadoras para o desenvolvimento no ensino superior dos alunos com deficiência, pois para obterem sucesso eles passam por muitos desafios (OLIVEIRA, 2020). Neste sentido, algumas dificuldades de permanência se apresentam na figura a seguir.

**Figura 18:** Fatores impeditivos da permanência e os facilitadores ao apoio emocional dos alunos com deficiência em meio a pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme exposto no gráfico, o apoio de monitores, amigos e familiares apresenta-se na percepção de todos os alunos participantes desta pesquisa. Foi o fator essencial para permanência e equilíbrio emocional durante a experiência de ensino na pandemia:

[...] sempre que tenho dificuldade em alguma coisa, eu junto meu grupinho de amigas, ou mesmo com meu monitor, e a gente conversa, debate sobre isso, ou a gente manda mensagem no grupo de WhatsApp: “ei, não entendi tal coisa, vocês sabem o que é? ”. Ontem mesmo mandei mensagem pras minhas amigas falando: “como vocês começam um resumo crítico?” Porque eu sempre fico com essa dúvida: “Qual a primeira palavra que começo a desencadear minhas ideias?” Aí a gente foi conversando sobre isso no grupo de WhatsApp, E aí já conseguiu me ajudar! Então, geralmente eu estudo no grupo assim, com minhas amigas (ESTUDANTE A).

Minha família me apoia muito, não tenho do que reclamar. A minha mãe às vezes ficava estudando comigo, porque muitas vezes eu estudava tanto, que eu não conseguia nem parar pra conversar com minha mãe. Eu peguei muita matéria, peguei 8 matérias. Eu estava ficando doida já, falei: “Meu Deus, e agora?!” E aí eu sentava, minha mãe copiava algumas coisas pra mim, eu apresentava pra ela, fazia apresentações em casa para me apresentar melhor na hora da aula. Então ela sempre me dava café, me dava alguma coisa pra comer, senão eu não comia. Meu pai também sempre me apoiou, ajudou minha mãe a cuidar de mim de certa forma, e meu grupo também né, me ajudava muito, a gente compartilhava as atividades, estudava junto, então me ajudou muito (ESTUDANTE B).

Identifica-se nas falas que os alunos aprendem de forma colaborativa, pois o aspecto social favorece o aprendizado (CÉSAR; OLIVEIRA, 2005; MACHADO; CÉSAR, 2012). O apoio é fundamental, devendo respeitar as necessidades de cada aluno, pois o suporte, ou a ausência dele, pode causar impactos distintos em cada estudante, corroborando com a permanência do aluno ou a sua evasão (OLIVEIRA, 2020; PACHECO 2010):

Só minha mãe ajudava um pouco, porque eu pedia minha prima, só falava: “não sei, não sei, não sei”. Aí eu tentava com o grupo no WhatsApp, mas aí eles falavam também: “não posso ajudar, não posso”. Aí eu: “Não pode nem explicar?” - aí: “não posso!” (ESTUDANTE E).

Tal situação, por sua vez, faz alusão a uma falsa inclusão, afinal, incluir não é só estar matriculado e estar inserido em grupos virtuais de WhatsApp (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Seguindo o aspecto de maior relevância no gráfico, é possível identificar que o distanciamento ocasionado pela pandemia promoveu o afastamento das pessoas. Em outros termos, uma vez que somos seres relacionais, a ausência das relações sociais foi um sofrimento de todos. Sobre isso, os estudantes discorrem:

Tudo mudou né?! No presencial, a gente vai para UFES, aí no ato de ir, no caminho de ir pra ufes, a gente tem o relacionamento que a gente faz com as pessoas no terminal, no ônibus, com os motoristas, têm o ônibus quebrando, aí é uma briga, tem o relacionamento, aí meio que a gente tava preparado pro que a gente ia encontrar no meio do caminho porque a gente tinha que ir e tava se acostumando. No EARTE, parece que o relacionamento com as pessoas fora da nossa casa parou de existir, não tinha mais essa vida de se locomover pra algum lugar, pra fazer alguma coisa. E quando precisava sair de casa, ficava tipo “sair de casa?! O que é isso? Como é que funciona?” [...]. Então foi o que eu falei né, perder o contato presencial com professor foi muito prejudicial, perder o contato com os outros alunos presencialmente também não foi legal e essa é a grande diferença: o contato com as pessoas [...] no EARTE a aula acabou, cada um desliga o computador e vai almoçar, fica ali na sua, quieto e não tem essa troca de conhecimento (ESTUDANTE A).

Eu acho que falhou muito na questão da comunicação com os alunos, eu acho que o conteúdo não foi muito bem trabalhado. Não culpando os professores, mas eu acho que tava todo mundo tão sobrecarregado, vivendo tanta coisa naquele período, que deixava tudo muito monótono, então você pensava assim: “Nossa, vou sentar na cadeira de novo e estudar até meia-noite, depois dormi de novo, acordar e estudar de novo”. Então eu acho que a comunicação foi o que piorou o EARTE, pra mim (ESTUDANTE B).

Nota-se que a falta das relações interpessoais, acompanhadas da ausência de rotina, foi desafiador. Por outro lado, um estudante que entrou na instituição em meio a

pandemia, está vivenciando agora o retorno das aulas presenciais e faz a seguinte observação:

Agora tá muito melhor, muuuiito melhor. Porque agora tá fácil a interação. A interação com os alunos, interação com o intérprete, a interação com professor. Tá tudo muito fácil, tudo na hora certa, eu falo, aí tiro a dúvida na hora, é bom, tá muito melhor do que no ensino remoto. Porque no ensino remoto não tinha prova, não tinha nada. Mas no presencial é diferente, tem prova, é tudo normal (ESTUDANTE E).

Pelo exposto, mais uma vez, as interações fazem a diferença, dão lugar a relações de amizades, o que potencializa uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais (STAINBACK; STAINBACK, 1999). É imprescindível manter pensamentos positivos para nutrir o equilíbrio emocional e permanecer no estudo: “Ah minha filha, é o que eu falo: se a gente começar a se abater, começar a ter pena da gente mesmo, você entra em depressão, e aí você não faz mais nada. Fácil não é não, se eu falar para você que é fácil, tô mentindo” (ESTUDANTE C).

Além do pensamento positivo auxiliar no enfrentamento da COVID-19 e todos os entraves que ela causou, o próprio ensino remoto teve seu lado positivo em momentos de incertezas:

[...] no EARTE, os pontos positivos é que você voltou uma rotina, a rotina da UFES. Voltou as pessoas a “ir pra UFES”. Voltamos pra UFES, mesmo que virtual, voltamos nossa vida de rotinas de estudo, mesmo estando no EARTE. É o único ponto positivo que vi no EARTE, voltamos a vida acadêmica. O resto é tudo negativo (ESTUDANTE G).

Conforme exposto, a volta da rotina deu uma sensação de continuidade, contudo, acarretou também nas cobranças, barreiras e possíveis desigualdades que o aluno com deficiência pode enfrentar (BARRETO; ROCHA, 2020).

Ademais, no próximo tópico encontram-se outros fatores relacionados às características intrínsecas do indivíduo.

#### 4.7 FATORES PESSOAIS

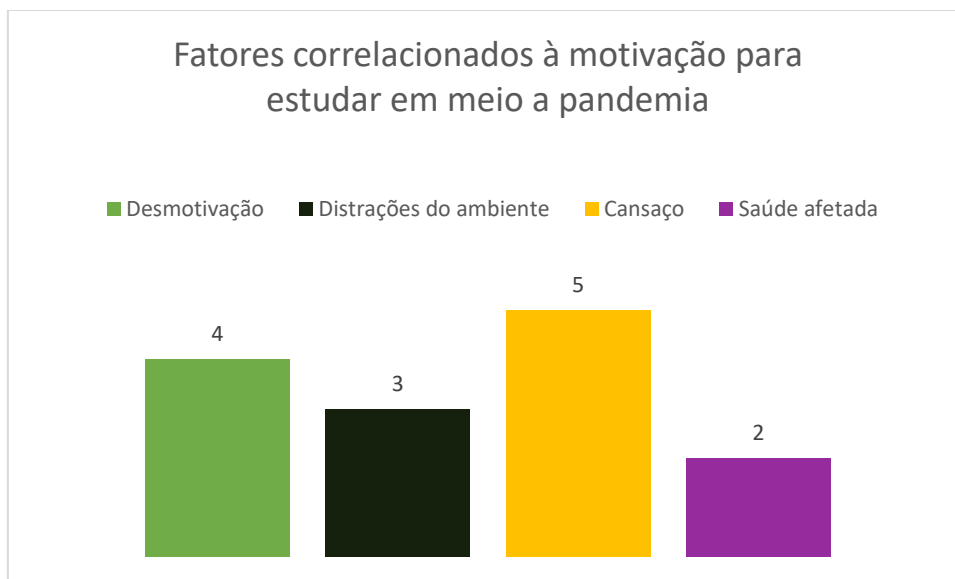
Dado que cada pessoa reage e interpreta a vida de uma forma diferente, considerando as suas experiências, esta categoria busca realizar um mapeamento das questões

motivacionais, as quais são intrínsecas ao indivíduo, bem como, analisar os desafios e facilitadores do rendimento acadêmico e seu acompanhamento diante ao impacto da COVID-19.

#### 4.7.1 Motivação

Diversos enfrentamentos pessoais e externos (alguns já abordados) impactaram a experiência educacional dos alunos. Com as incertezas e o estabelecimento do próprio ensino remoto, fatores capazes de influenciar a motivação e outras emoções/sentimentos se destacaram (DAY, et al., 2021; KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; OLIVEIRA; MORGADO, 2020; POLANKZYK, 2020; VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021).

**Figura 19:** Fatores relacionados à motivação para estudar em meio a pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Especificando o fator de maior incidência exposto no gráfico acima, importa saber que os cinco alunos abarcam as quatro classificações gerais da deficiência. Isto é, dois são alunos com deficiência visual, um auditivo, um físico, e um intelectual. Isso indica que o cansaço foi percebido por todos, independentemente da condição:

O EARTE me deixava muito cansada, muito cansada. Eu tomava muito café, muito café para conseguir ficar acordada e não dormir no meio da aula. Então

me deixou muito cansada e me afetou na questão da saúde. Tive, inclusive, que fazer uma cirurgia né, então me afetou muito negativamente nessa questão (ESTUDANTE B).

Eu quase desisti, quase larguei tudo, quase! Eu cansei do remoto, porque dava sono, era muito ruim. Eu sempre atrasava pra mandar as atividades. Eu cansei. Mas sempre preocupado também, minha mãe sempre falava porque eu ficava cansado. Eu ficava em frente a telinha, aí às vezes eu cochilava. Sempre parado, olhando aquilo ali calado, dava muito sono, meu olho doía. Parecia um cavalo com o tapa olho ali, sempre focado na telinha (ESTUDANTE E).

Observa-se que as características de monotonia do ambiente de ensino remoto, atreladas a intensidade das vivências provocadas pela pandemia, causaram alterações emocionais e comportamentais (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020). Neste sentido, surge o aspecto da desmotivação com o segundo maior número de incidência de respostas no gráfico (4 alunos se mostraram desmotivados).

Sobre a desmotivação, esta pode ser associada ao próprio espaço, o qual possui um papel importante. Isto é, o local e seus artefatos podem modificar a percepção de um único espaço, visto que envolve representações de outros espaços (FANTINEL; CAVEDON, 2010, HALFORD, 2005; MARUYAMA et al, 2009):

Eu não me senti mais motivada para estudar, porque o mais legal de estudar na UFES, é estar na UFES! E a gente estando em casa, com a família, não motiva muito. Então assim, falta interesse nas aulas, até porque eu to aqui, no meu computador, no meu quarto, e tem alguém conversando sobre algum assunto que eu quero conversar na sala, ou alguma coisa acontecendo aqui na rua e eu quero ver, e isso tira a atenção. Fora que eu estudo dentro do meu quarto, daí tem a minha cama do lado, e num dia frio, como é que a gente levanta da cama, entendeu? (Risos). Teve várias vezes que eu estava sentindo dor nas costas, aí eu falei assim, várias vezes não, foi umas três vezes, aí eu falei assim: “vou assistir a aula deitada porque eu estou sentindo dor, e o que que aconteceu? Eu dormi”, (risos). Então essas coisas meio que atrapalharam nosso aprendizado, então pra gente aprender realmente, pra gente prestar a atenção, teve que ter muito mais, precisou muito mais disciplina de mim, do que se eu tivesse na ufes, porque estando na sala de aula, é todo um ambiente preparado pra você aprender, tudo ali é estruturado pra isso. Tem algumas falhas? Tem, sempre vai ter, mas ali é um ambiente para isso, a minha casa não é um ambiente pra mim estudar, nem trabalhar. A gente se adaptou a isso, mas enfim, acredito que tenha afetado e eu ainda não tenha sentido de verdade os impactos (ESTUDANTE A).

Observa-se que o relato corrobora a ideia de que a resistência cria novos significados para os espaços. Isto é, o espaço não se resume a lugar estático, em que práticas são exercidas, ele é vivo, com significados e influência (LEFEBVRE, 1991). Trazendo para o contexto da pandemia, ao considerar a utilização do ambiente virtual para além da percepção de entretenimento, o ato de vivenciar a prática acadêmica em novo

formato revela outra essencial para o universo virtual, traz sensação de continuidade, uma resistência à imposição da pandemia.

Nesta perspectiva de novo significado, um estudante se destaca por trazer uma interpretação distinta sobre a prática do ensino remoto:

O EARTE foi uma maneira de luta, de luta, de luta! [...]. Não foi uma motivação pra estudar. Foi motivação de luta mesmo, de permanência. Não foi pra tentar motivar a estudar. Eu acho que pra todo mundo foi motivação para lutar mesmo, mas pra estudar, acho que nenhum, [...] foi mais uma motivação pra luta, não teve muita motivação pra estudar, só pra lutar mesmo, só pra lutar. Eu acredito que você não iria falar que “tinha motivação pra estudar”, eu acredito. Se fazem essa pergunta pra você, acredito que não ia falar “o EARTE me deu motivo pra estudar”. Só me deu motivo pra lutar mesmo, mas pra estudar, não (ESTUDANTE F).

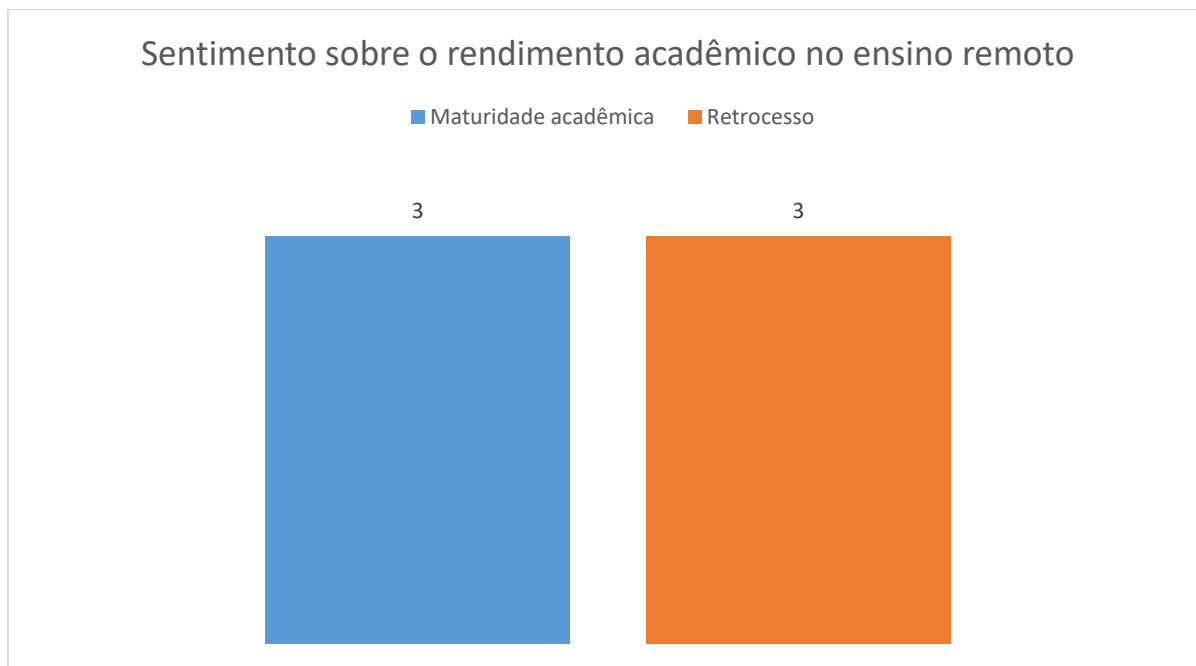
A fala é enfática, o ensino remoto veio para dar continuidade, mecanismo de apoio e resistência à COVID-19. Posto isso, como todo o contexto é capaz de influenciar, no próximo tópico temos os reflexos no rendimento acadêmico.

#### **4.7.2 Rendimento acadêmico**

O contexto atípico abalou diversas estruturas da sociedade, o que fez as pessoas se desenvolverem de formas diferentes. Diante disso, buscou-se através da questão 23 (Você percebeu alguma mudança no rendimento acadêmico durante a pandemia? Quais?), analisar a percepção dos estudantes sobre eles mesmos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Antecipadamente, vale salientar que o rendimento não apresentou alterações negativas no que diz respeito a notas, assim, o que se obteve dessa questão, foram sensações (figura 20).

**Figura 20:** Sentimento sobre o rendimento acadêmico no ensino remoto.



Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se no gráfico da figura acima, que as percepções perpassam por extremos. Variando desde o sentimento de insucesso (retrocesso), ao sucesso (maturação acadêmica), essas percepções/sentimentos podem traduzir a forma como cada aluno vivenciou o EARTE:

Depois que eu voltei a estudar - o ensino remoto. É muito ruim, muito ruim, misericórdia! É horrível, porque não tem como aprender no remoto, é muito difícil. Eu não consegui aprender nada! Parece que eu era burro, não conseguia entender (ESTUDANTE E).

[...] muita coisa eu meio que desaprendi. Eu meio que eu desaprendi algumas coisas. Eu percebi que eu tive uma queda. Porque antes mesmo de eu começar o EARTE, eu não estudava direito, eu não dava uma reforçada. Acho que a maioria, não sei você, mas eu não tirei o tempo que a pandemia nos deu, pra dar uma reforçada nos estudos. É uma coisa ruim que eu faço a mim mesmo (ESTUDANTE F).

Considerando os dizeres acima, fica evidente que a experiência educacional durante a pandemia causou desconforto, bem como, faz alusão ao retrocesso. A observância dessa sensação, por sua vez, é gerada pelo acúmulo de acontecimentos que pode gerar estresse, e conseqüentemente, a preocupação com a conclusão do curso e os impactos do aprendizado remoto em suas notas.

Semelhante a ideia de retrocesso, a estudante “D” argumenta sobre seu rendimento acadêmico que, embora não tenha apresentado nota negativa, a fez sentir que a aprendizagem: “caiu bastante, já não era sem por cento, só foi terminando de cair,



deu só uma despencada (risos), foi igual paraquedas (risos)” (ESTUDANTE D). Neste sentido, dependendo da situação em que se encontravam, os alunos tiveram que fazer “malabarismos com aprendizado remoto e se sentiram vulneráveis, em um mundo que nunca imaginaram, em casa com seus pais, preocupados com sua graduação ou pós-graduação, sua própria proteção, bem como a de sua família e amigos” (DAY, et al., 2021, p. 6).

Por outro lado, embora para metade dos estudantes a experiência educacional tenha sido desagradável no ensino remoto, outros três conseguem nutrir um sentimento positivo, entendendo que o processo desafiador vem sendo vencido a cada dia e o alcance do objetivo está mais próximo:

Eu não percebi muita mudança não, até porque eu estava no primeiro ano. A mudança que teve foi que antes eu estava no primeiro ano, e agora estou quase me formando. Então assim, a maturidade acadêmica com certeza eu adquiri. É isso, conhecimento que a gente adquiriu na faculdade que não dava no nosso tipo de aprendizagem (ESTUDANTE A).

Ainda que a pandemia tenha trago consequências indesejáveis em diversos segmentos da sociedade, o ensino remoto propiciou o avanço, a fim de que os estudantes alcancem a sua maturidade acadêmica como a própria aluna disse.

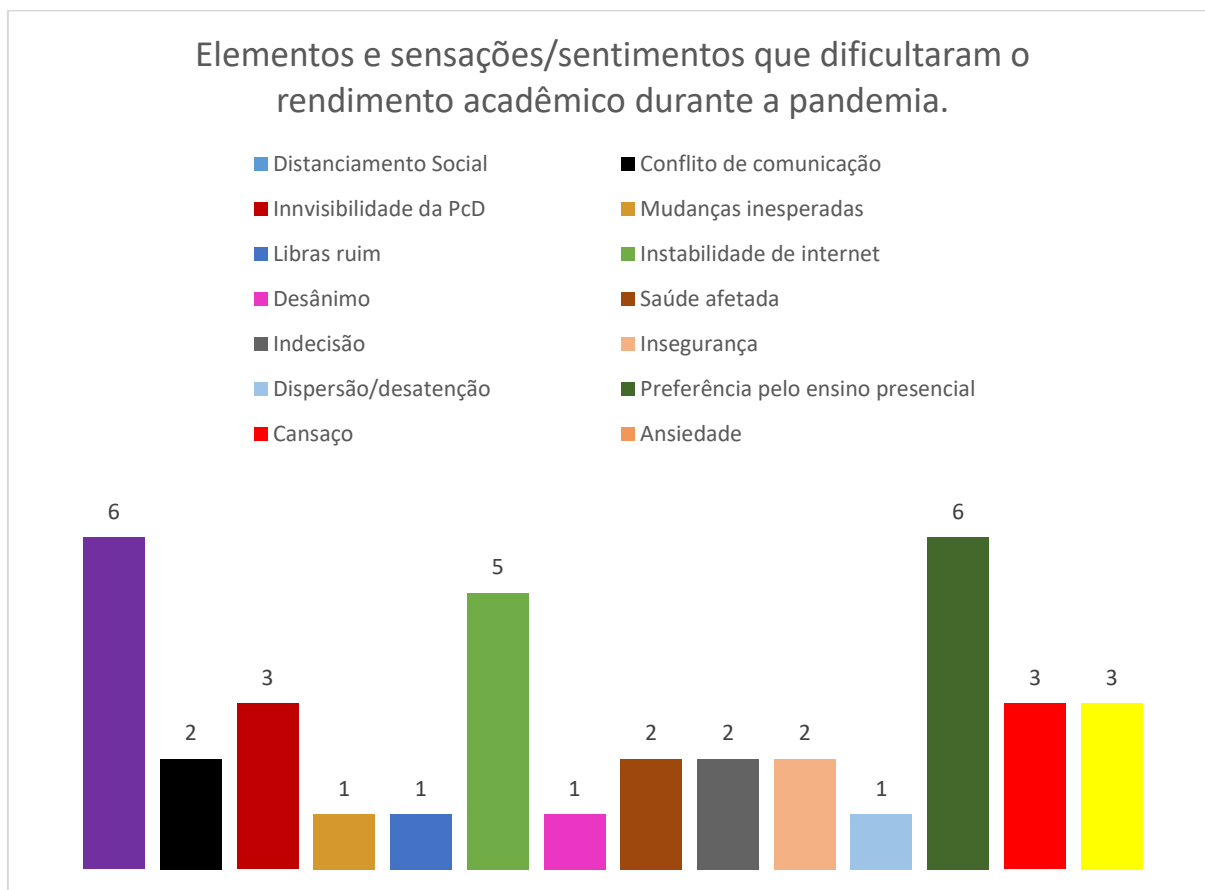
Todavia, a percepção de retrocesso e maturidade acadêmica percorre uma linha tênue, a depender das vivências durante a pandemia. Neste sentido, no próximo tópico segue algumas situações de dificuldade no acompanhamento acadêmico durante a experiência educacional em meio a pandemia.

#### **4.7.3 Dificuldade no acompanhamento acadêmico**

No processo de ensino, as interações com os colegas e a figura do professor é central, pois viabiliza trocas de conhecimento e uma melhor adequação do aluno com deficiência (CAMPOS, 2016; OLIVEIRA; MORGADO, 2020; SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021; VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021). No ensino remoto, por sua vez, o protagonismo fica a cargo do aluno, do professor e dos meios tecnológicos. Neste sentido, as respostas abordadas na figura a seguir apontam

elementos e sensações que emergiram com a pandemia que instaurou o ensino remoto.

**Figura 21:** Elementos e sensações/sentimentos que dificultaram o rendimento acadêmico durante a pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se no gráfico da figura acima, que os elementos dificultadores e as emoções/sentimento provenientes desse período de pandemia foram diversos, capazes de traduzir a forma como vivenciaram a experiência educacional em meio a COVID-19. Contudo, ainda que as percepções de dificultadores sejam diversificadas, três elementos ganham destaque no gráfico: distanciamento social (6 alunos respondentes), preferência pelo ensino presencial (6 alunos), e instabilidade de internet (5 alunos).

Sobre os elementos de maior incidência (distanciamento social e preferência pelo ensino presencial), com a totalidade das respostas, eles emergem conjuntamente,

mediante a pergunta: Qual desses modelos de ensino você prefere e porquê? Diante disso, uma aluna discorre:

[...] por mais que seja complicado viver na ufes, porque geralmente fico lá o dia inteiro e ir pra ufes ou voltar dela, eu prefiro o presencial justamente por causa do convívio social que a gente tem lá dentro [...] eu prefiro muito mais estar presente lá e ter o convívio social, do que fazer as coisas daqui de casa. Mas ao mesmo tempo, se tivesse a opção de escolher pelo menos um dia na semana para ficar na minha casa estudando, acho que eu escolheria. [...] a gente sente falta da ufes, das pessoas, da biblioteca. Nossa, eu fui na biblioteca, que saudade que eu estava da biblioteca! (ESTUDANTE A).

A fala da aluna expressa a preferência pelo presencial e indica que os alunos acreditam no ensino online como complemento do ensino em sala de aula, pois se sentem melhor com a experiência no ambiente de aprendizagem presencial, e a interação que ocorre dentro dele (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020). Assim, na continuidade das respostas para a pergunta de qual modelo preferem, outros alunos argumentam sobre as interações e dificuldade com internet (segundo elemento com maior incidência nas respostas):

Ah, eu acho que o principal é por causa das interações, e eu acho que eu aprendo mais no presencial. Porque você tem aquele compromisso né, de tá ali, de tá na aula, de tá ali com o professor. É mais fácil tirar dúvidas. É mais fácil para se concentrar para mim (ESTUDANTE D).

Eu prefiro o presencial. Porque o remoto era mais difícil, eu sofria tá?! Porque eu não entendia nada, a LIBRAS era ruim demais, a internet ruim, eu perdia muito o sinal [...]. Faltava interação, atividade, papel, faltava tudo. A comunicação também faltava, porque no ensino remoto, eu tinha dúvida, as pessoas perguntam e eu não podia falar nada, aí eu perdia (ESTUDANTE E).

O presencial. Porque no presencial você tá cara a cara, você está no próprio local, você vai encontrar seus colegas, vai encontrar o professor, você vai tirar dúvidas com professor diretamente. Você vai tá vivendo uma coisa, você vai estar vivendo a universidade. Você vai estar numa sala. As pessoas sentiram falta, muita gente sentiu falta da UFES, do local UFES. Então o local casa não virou um local de lazer, virou um local de aprisionamento, a escola não foi lugar de descanso para muita gente. Virou um local de prisão, porque você vai tá estudando em casa obrigado. Durante a pandemia você estudava aprisionado. Então prefiro presencial porque presencial você vai sentir. Você SENTE o professor, você tirar dúvida com professor, você sente o calor humano das pessoas, você sente digamos, a vibração das outras pessoas, as pessoas saindo da sala de aula para ir ao banheiro, pra conversar, pra sair porque não tá mais afim de escutar o professor. Antes você fazia isso dentro da UFES, agora na pandemia não, era só você fechar, um único click te desliga da UFES. Então prefiro presencial por causa disso. [...] você ta conversando com outras pessoas, você ta na biblioteca estudando, se você não tá estudando na biblioteca, você está olhando a paisagem, você pode tá vendo até os macacos, os pássaros. Até ir lá na lagoa onde tem os patos nadando no lago. É essa coisa de jogar conversa fora, fazer um estudo dirigido, fazer o PET, fazer alguma coisa acadêmica na UFES (ESTUDANTE F).

Conforme as falas, o espaço ultrapassa o conceito euclidiano de recipiente vazio, que enfatiza as características puramente físicas (WAPSHOTT; MALLETT, 2012). Isto é, o espaço não se resume a lugar estático, ele fixa de alguma forma a identidade social e pessoal, gerando fonte de carga afetiva e social (CHANLAT, 1994).

Na continuidade de que os espaços e as interações são representativos para os estudantes, outros alunos expressam sobre suas dificuldades e sentimentos que emergiram devido ao distanciamento social que retirou os discentes do ambiente universitário:

Ficar dentro de casa era difícil. Não podia sair de casa, não podia ir para escola, não te fazer nada. Sempre ficar dentro de casa, parecia que eu estava preso. Eu estava sentindo ansiedade já, nervoso, e não fazia nada, só andava dentro de casa, de um lado pro outro andando. Via vídeo, série, mas não podia fazer nada. [...] o remoto era muito ruim, o intérprete não dava pra ver direito, a imagem ficava ruim, ficava embaçada, ficava com defeito na internet, as vezes cortava. O ângulo que o intérprete ficava às vezes não dava pra ver direito. Então eu não consegui entender nada (ESTUDANTE E).

Foi terrível, eu não tinha sensação, mesmo com professores considerados bons, essa falta de conexão com eles impactou um pouquinho na minha aprendizagem. Eu não estava 100% confiante. Eu estava confiando, mas 40% com confiança, outros 60% menos confiando por causa que era EARTE. Eu não senti, e eu sou mais de sentir o monitor por perto, pra eu me sentir confiante. Eu preciso disso porque, é mais segurança. Eu necessito disso, pra ter segurança. É uma coisa que eu necessito, o monitor está comigo é necessário. Ele está perto de mim, pra me sentir mais confiante para eu participar das aulas. Era mais ou menos isso, eu até participava das aulas, mas não participava com muita intensidade. [...] Eu prefiro não voltar a viver esses dois anos. Prefiro não voltar a presenciar esses quase dois anos de EARTE, de pandemia. Então prefiro não voltar, porque eu já tinha uma defasagem na minha aprendizagem acadêmica (ESTUDANTE F).

Os relatos demonstram sentimentos/emoções variadas, conforme exposto no gráfico. Expressam momentos de angústia, ansiedade e estresse, assim como apontam os estudos de Maia e Dias (2020), Khattar e outros (2020), Wang e Zhao (2020). Observa-se ainda, que tais emoções/sentimentos, se dão principalmente pela falta de interação, seja com o professor, monitor ou com os colegas. Neste sentido, Vygotsky (1998) pontua que a aprendizagem ocorre com estímulos diversos e de forma relacional com as pessoas, o ambiente, emoções e afetividade. Ocorre de fora para dentro, pela replicação do que se observa (VYGOTSKY, 1998; 2009). Do contrário, a ausência dessa interação pode gerar sentimentos negativos, como por exemplo, a insegurança demonstrada pelo aluno (DAY, et al., 2021; KHATTAR; JAIN; QUADRI,

2020; OLIVEIRA; MORGADO, 2020; POLANKZYK, 2020; VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021).

Sob este contexto de restrições, incertezas e emoções/sentimentos negativos, os estudantes tendem a perder a referência de estudo, de tempo e espaço:

Então, eu não tinha um horário específico para estudar [...]. Geralmente meu horário específico, é quando está faltando 5 minutos para entregar atividade. Isso é errado e me faz muito mal. Porém eu não tinha. Eu tinha uma rotina porque eu estudava de segunda a sábado, e no domingo eu ficava atoa. Daí eu estudava aqui em casa mesmo, dentro do meu quarto, por um tempo que eu achava que precisava e daí eu ia fazendo as coisas, as atividades (ESTUDANTE A).

Eu não tinha um local fixo para estudar. Eu só tinha um local físico para entrar na sala de aula, que era o meu quarto, mas um local específico para estudar, não [...]. Porque, eu ficando em casa é uma sensação horrível, você não tava. Você perdia, acho que eu perdia a referência de estudo que é a UFES. Acho que a UFES no modo presencial antes da pandemia tinha, eu tinha um local fixo para estudar, que era na minha casa ou dentro da UFES. Mas no EARTE não. Por que no EARTE era bem complicado porque [...]. Como você ficava praticamente em casa, você tinha outras coisas [...]. Parecia que mesmo que você está em casa, você não tinha tempo para estudar. Então ficar em casa, para estudar no EARTE era bem complicado. Você perde a referência mesmo, de estudo. E de vez em quando, eu conseguia ler os textos das disciplinas. A UFES se misturou na minha casa. Então eu me perdi totalmente na referência. Eu perdi a referência de estudo (ESTUDANTE F).

Nesse sentido, ao serem perguntados sobre como se sentiam, se foram prejudicados, as respostas se alinham:

Foi difícil organizar uma rotina de estudo. Foi difícil acompanhar o movimento do EARTE, seguir o movimento do EARTE. Mas depois que eu consegui entrar na onda, fui seguindo, às vezes com um surto ou outro, sobrecarregada e tal. E além de estudar, tem a família. Eu acho que, o que mais dificulta, foi a convivência com o pessoal aqui na minha casa, porque moram cinco pessoas comigo. Então assim, complicado, às vezes eu estava na aula, a pessoa entrava e eu falava assim “não entra no quarto agora, eu vou apresentar seminário!”. E aí a pessoa entrava, me desconcentrava, eu ficava nervosa! Dá vontade de dar um soco em alguém. Mas fora isso, tirando isso, não foi tudo bem, mas a gente se adaptou (ESTUDANTE A).

Sim, me prejudicou. Por várias razões porque, como que tinha a UFES, eu tinha uma referência, e estando em casa não tinha essa referência. Eu tinha um cronograma bem definido, de acordar cedo para ir pra UFES. E em casa não, eu não tinha um cronograma. Claro que tinha as aulas, começavam às 7h, tinha que acordar, mas não era a mesma coisa de estar presencial. Você acordava para ir pra aula, mas não tinha aquele ritual que eu fazia quando era presencial. Então eu perdi totalmente a referência disso. O EARTE também me prejudicou na vida acadêmica sim, na UFES mesmo, porque a UFES era um referencial. Eu tinha um ritual, e em casa eu não tinha. Eu acordava, meus pais me ajudavam acordar. Então eu tinha que preparar o computador, tinha que preparar tudo. Então, a UFES em casa é bem diferente. Era uma coisa estranha para mim. Esse ritual que durou quase dois anos, foi os piores 2 anos para mim na UFES (ESTUDANTE F).

Essa perda de referência, como um dos alunos expressa, se relaciona às condições do ambiente e à impossibilidade de controlá-lo. Os ambientes UFES e casa se misturam, e os elementos que faltam em um, pode ter em excesso no outro, o que pode impactar a vivência/experiência acadêmica. Enquanto não há todos os recursos que a UFES oferece (mesas, cadeiras, laboratórios, biblioteca e silêncio adequado para estudo), nas residências o ambiente é sujeito a barulho, tarefas domésticas, responsabilidades de cuidado com outros indivíduos e distrações na internet (DAY, et al., 2021).

Todos esses agentes de alteração emocional e comportamental podem ter efeitos prejudiciais contínuos sobre as mentes e corpos dos indivíduos, em especial os estudantes e jovens, podendo levar ao agravamento da saúde mental e comprometimentos físicos (DAY, et al., 2021; KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020). Assim, os impactos são diversos, e a importância do espaço UFES é inegável.

Diante da importância do espaço e das relações, a experiência educacional dos alunos se mostrou desafiadora, gerando nos estudantes, a certeza de que a vivência presencial no meio acadêmico é benéfica, mesmo com todos os desafios. Contudo, além da unanimidade de preferência pelo modelo presencial das aulas, uma fala se destaca pela consciência da importância de ter pessoas com deficiência ocupando os lugares na sociedade:

Presencial, com certeza. Porque você convive com as pessoas, você quebra barreiras, quebra o preconceito porque, por mais que você esteja se comunicando com todo mundo dentro de uma universidade, tem muita gente ainda sem conhecimento da pessoa com deficiência e da importância dela ali dentro da universidade. Então eu acho que mil vezes o presencial por isso, por um ensino melhor né, por você se comunicar melhor no ensino, você tá ali com a presença do professor pra apoiar você, para tirar dúvidas [...] no presencial, eu acho que é bem melhor. É um pouco mais cansativo, mas vale a pena no final (ESTUDANTE B).

Essa percepção pode ser desenvolvida a partir de experiências em que os alunos sofreram com barreiras atitudinais, ou seja: “atitudes humanas que causam prejuízo físico e/ou emocional” (GUERREIRO, 2011, p. 152). Tais barreiras podem acontecer de forma consciente ou inconsciente. Contudo, a estudante expressa com clareza, que não deve haver mais espaço para atitudes que causem a invisibilidade da pessoa com deficiência na sociedade. Em outras palavras, há uma predisposição para enfrentar os desafios/obstáculos/dificuldades, pois eles (estudantes com

deficiência/pessoas com deficiência) não querem mais ser invisíveis, querem ser vistos como iguais, e não serem tratados ou sentir diferenciados pela sua condição (GUERREIRO, 2011).

Todavia, seja presencial ou virtual, a vivência da pessoa com deficiência é marcada por desafios (GUERREIRO, 2011). No entanto, em direção oposta ao que a maioria expressa sobre qual modelo preferem (presencial ou virtual), uma outra fala se destaca:

Olha, na condição que eu estou hoje, foi até bom ter tido essas experiências da aula online. Mas se fosse na condição que eu estava antigamente, quando eu fiz a prova do mestrado, eu preferiria o modelo presencial. Porque foram muitas mudanças no meu caso, que nem eu sabia que iria acontecer. Foram as provações. [...] eu tô aprendendo a ser cega ainda! (ESTUDANTE C).

A estudante em questão percebe a experiência do ensino remoto como positiva devido a fase de adaptação à nova condição (perdeu o restante da visão). Como o modelo virtual viabiliza maior flexibilidade e menor esforço físico, as aulas *online* foram uma oportunidade de continuar o mestrado.

Nessa lógica de enxergar uma oportunidade na pandemia, com exceção dos alunos que se sentem perdidos, há também aqueles que viram no ensino remoto, uma chance de adiantar os estudos devido ao fato de poupar esforços físicos:

Sou bem organizada, chega a ser insuportável. Então eu fazia matéria de manhã e à noite. Eu peguei duas optativas a noite, para já acabar e não ter que precisar pegar presencial. Então, eu estudava de manhã, aí comia alguma coisa, almoçava, e aí depois voltava para estudar a matéria que fiz de manhã. Depois eu tinha aula à noite. Então era assim, a semana toda assim (ESTUDANTE B).

A visão de adiantar os estudos e tentar tirar algo de bom desse contexto conturbado, dando sentido e seguimento a vida de alguma forma, é boa. Entretanto, mesmo não se deslocando, a prática do ensino remoto exige esforços capazes de alterar não só a condição emocional, mas também física:

[...] eu acabava passando mal, porque passava muito tempo em frente ao notebook, aí minha coluna piorou. Eu já tinha um problema na coluna, e aí eu fiz uma cirurgia na coluna recentemente, estou recém operada. Então, tudo isso do EAD, me prejudicou um pouco, em questões de saúde mesmo. A minha rotina era assim, estudava de manhã, de tarde e de noite também (ESTUDANTE B).

[...] agora que eu não tô tomando mais aqueles medicamentos como eu te falei, eu tava ficando dopada, [...] eu não conseguia, os remédios que eu tomava tirava todo o potássio do meu corpo, eu não conseguia puxar uma mala [...] isso tudo era muito desanimador, mas não pela questão da

universidade, era uma questão pessoal de saúde minha, entendeu?! Porque foram muitos altos e baixos, eu tive que saber lidar com isso para não desistir do mestrado. Tinha dia que eu assistia à aula e eu dormia, quando eu acordava, a aula já tinha acabado. As colegas que falavam, faziam um resumo para mim, como foi e como é que não foi. Foram momentos bem pesados, mas enfim, passou. Venci (ESTUDANTE C).

A questão da saúde afetada, conforme exposto no gráfico da figura 23, atingiu 3 dos 6 alunos entrevistados. Sobre este fator, os dizeres das alunas revelam que as alterações emocionais, comportamentais, e físicas dos alunos estão relacionadas a fatores intensificados pelo confinamento/distanciamento provocado pela pandemia covid-19 (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020). Um exemplo disso, é que mesmo não tendo covid-19, a estudante “C” comenta ter sido vítima da covid-19:

“[...] nesse período pandêmico, aconteceu uma infecção no meu olho, e eu perdi a visão. Então nesse período todo, eu fiz 2 duas cirurgias. Quase parei com o mestrado [...]. Muita provação, porque, você entra com uma condição visual, que você já é acostumada, eu sou deficiente de nascença. [...] sempre tive baixa visão, e na era covid né, aconteceu tudo isso. Eu falo que fui vítima do covid sem ter covid. Porque pela falta de médico, medicamento, e de acesso a médicos, a situação só foi piorando (ESTUDANTE C).

Nota-se que o contexto complexo da pandemia fez emergir situações inimagináveis e que alteraram toda uma perspectiva. Nesta mesma lógica de que as alterações emocionais, comportamentais, e físicas, advém de fatores intensificados pela pandemia, outros alunos apontam para a correlação de artefatos e espaços que oportunizam as distrações capazes de impulsionar desejos alheios ao estudo:

No EARTE a gente tem dificuldade de prestar atenção né. Porque a gente tá em casa, as coisas acontecem. Então assim, a gente fica mais desatenta, [...] eu já costumo falar assim “Eu já não me concentrava muito bem nas aulas! Agora então, foi com Deus! ”. [...] só que minhas notas continuaram boas, e o rendimento continuou ok (ESTUDANTE A).

Eu não queria estudar, eu olhava assim: “Ain! ”. Ligava o computador e falava assim: “aí nossa, to com uma vontade de jogar” (risos). Ah véi, eu não aguento não. Mas é, afetava, eu não queria, sozinha em casa, não tinha nem um coleguinha do lado ali. Mentira, às vezes eu ligava para o meu amigo e a gente estudava ali por ligação e tal. Agora quando era para estudar sozinha, era uma dificuldade (ESTUDANTE D).

Há uma predisposição ou inclinação de praticar ações não condizentes com o estudo. Essas ações, por sua vez, promovem as distrações e desatenção. Em outras palavras, a pandemia condicionou realização de menor atividade física, maior tempo de exposição à tela de dispositivos eletrônicos, padrões de sono irregulares, dieta inadequada, monotonia, falta de espaço pessoal em casa, perdas financeiras para a



família (demissões/desemprego), entre outros (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020) e isso contribui para a existência de desânimo/desinteresse.

Outra sensação mencionada pelos participantes, é a indecisão e a desilusão das experiências vividas no processo de substituição das aulas presenciais para o ensino remoto. Isso reflete nuances e percepções distintas de acordo com a necessidade de cada aluno:

Entrar na pandemia foi muito complicado, porque a gente teve que se acostumar a estudar de casa, fazer tudo de casa. [...] ir pra UFES é muito difícil, andar na UFES é muito difícil. Porque lá as coisas não são acessíveis. Mas ficar em casa, sentada de frente pro computador, demandou muito mais a atenção da gente. [...] não saber, tipo assim, quando eu estou no presencial, eu chego na sala e todo professor já sabe que sou uma aluna com deficiência. Daí sempre fico nessa, meio perdida, novo período: “será que eu aviso que sou aluna com deficiência? Será que deixo pra lá?” Porque na maioria das vezes não preciso de nada especializado nas aulas dos professores. [...] o EARTE foi meio que tranquilo entre aspas, só que eu senti muita falta do contato físico com professor (ESTUDANTE A).

[...]quando eu fiz o mestrado, era para ser presencial. Então eu imaginei que eu iria para UFES, que eu iria ter contato com as colegas dentro da sala de aula como foi na graduação, como foi também na pós-graduação, no ensino fundamental, médio, e sempre assim: eu junto né, daquela turma que ajuda, que gosta. Eu falo que: é meu gueto né?! Aquele grupinho que a gente cria na sala para ajudar e tudo. Eu imaginava isso. Então assim, quando veio a pandemia e estava aquela questão das vacinas: vem vacina, não tem vacina. Começa, não começa. E quando a UFES decidiu que fosse às aulas online, eu realmente não imaginava como poderia ser. Eu fiquei aguardando as coisas acontecerem (ESTUDANTE C).

Destaca-se nas falas um descontentamento/desilusão durante a fase de adaptação à modalidade remota, afinal, os alunos possuem expectativas em relação a vivência universitária (TINTO, 1975; PACHECO et al. 2008). Dito de outra forma, de maneira geral, os alunos passaram (presencial está retomando) muito tempo com suas famílias, mas “sentem falta de conhecer seus grupos de colegas pessoalmente, o que implica que os locais de encontro virtuais não substituem as interações pessoais para esses jovens estudantes” ((KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020, p. 4).

Tendo exposto a percepção dos alunos com deficiência sobre a própria experiência educacional em meio a pandemia, com os desafios e facilitadores deste processo, importa trazer a percepção da instituição através do olhar dos membros do núcleo de acessibilidade, a fim de conhecer os feitos da universidade para contornar os entraves do contexto atípico, bem como, enriquecer o conhecimento acadêmico, ampliando as percepções sobre os fatos

## 5 PERCEPÇÃO DOS INTEGRANTES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE - AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE (NAUFES)

Tendo explorado a percepção dos alunos com deficiência no intuito de atingir os objetivos específicos no primeiro eixo da pesquisa, neste segundo eixo, os tópicos visam a expansão do conhecimento sobre a experiência educacional em meio a pandemia, bem como, a finalidade de complementar o objetivo específico: b) descrever as ações de apoio oferecidas pelo núcleo de acessibilidade da universidade para dar suporte ao processo de ensino em meio a pandemia COVID-19.

Uma vez que a categoria programática abordada no quadro 1, ficou a cargo das respostas advindas dos integrantes do núcleo de acessibilidade, as entrevistas foram destinadas a:

### Quadro 3: Perfil dos integrantes do núcleo de acessibilidade

Identidade	Função	Tempo de atuação
Membro 1	Gestão	2 anos
Membro 2	Gestão	1 ano e meio
Membro 3	Monitor	4 anos
Membro 4	Monitor	3 anos
Membro 5	Monitor	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas com esses membros trouxeram maior entendimento sobre a organização e as atividades do núcleo. Em complemento, segue a descrição das ações de apoio oferecidas pela instituição através do NAUFES por meio da análise de documentos como: Resolução Nº 31/2011 e Nº 28/2015, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, Instrução Normativa Nº 03/2019, Manual de Acessibilidade desenvolvido pelo NAUFES, Edital para monitores do NAUFES (EDITAL Nº 01/2022), Plano de Formação Pedagógica em Acessibilidade para Professores e Servidores Técnicos Administrativos em Educação da UFES – 2020 a 2025. Esses documentos, em um processo de idas e vindas ao referencial teórico foram contrastados com as falas dos membros do núcleo de acessibilidade e organizados conforme o papel da universidade e as atividades realizadas pelo núcleo.

## 5.1 ORIGEM, COMPOSIÇÃO DE EQUIPE E ATUAÇÃO DOS MONITORES NO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM MEIO A PANDEMIA

Concebido conforme determina o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, isto é, para eliminar as barreiras que impedem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social do estudante com deficiência na instituição, foi criado em 22 de dezembro de 2011, por meio da Resolução Nº 31/2011 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, o NAUFES – Núcleo de Acessibilidade da UFES.

Assim, atuando em prol de uma melhor participação e desenvolvimento dos alunos com deficiência:

**Art. 1º** O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NAUFES) tem por finalidade coordenar e executar as ações relacionadas à promoção de acessibilidade e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência, com qualidade, no âmbito universitário (UFES, 2011, p.1).

Nesta perspectiva de promover acessibilidade, acompanhar e fiscalizar as políticas de inclusão na instituição, a Resolução Nº 28/2015, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, estabelece:

**Art. 2º** São objetivos do Núcleo de Acessibilidade da UFES:

- I. Favorecer a implementação continuada da acessibilidade educacional na UFES mediante ações de extensão, projetos de pesquisa, estudos, intercâmbios, cooperações técnico-científicas às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida nos espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na UFES;
- II. Contribuir para a orientação de aulas levando em consideração a especificidade do estudante;
- III. Oferecer subsídios à elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, visando a contemplação de componentes curriculares que abordem a temática de inclusão de estudantes com deficiência nos diversos âmbitos de graduação;
- IV. Desenvolver ações na instituição para promover o ingresso e permanência, com qualidade, de estudantes com deficiência;
- V. Contribuir para a eliminação ou minimização barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, visando garantir o exercício de cidadania;
- VI. Acompanhar e fiscalizar a implementação da política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior (UFES, 2015).

Observa-se que os objetivos são amplos e até mesmo de difícil alcance. Atuando não só no campus Goiabeiras, mas nos quatro *campi* (Goiabeiras, Maruípe, São Mateus

e Alegre), o NAUFES presta assistência de forma direta e indireta por meio da produção de material, acompanhamento psicológico, atendimentos com assistente social, articulações com as coordenações, colegiados/departamentos dos cursos e monitoria. Para tanto, visando alcançar os objetivos, o núcleo conta com uma equipe diversificada, composta por:

Art. 5o. A Equipe mínima possui funções consultivas e deliberativas, sendo integrado pelos seguintes membros:

- a. 01 (um) Coordenador-Geral;
- b. 01 (um) Técnico administrativo;
- c. 01 (um) Técnico de assuntos educacionais;
- d. 01 (um) Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais;
- e. 05 (cinco) Bolsistas;

Ultrapassando a equipe mínima exigida para atuar, o Núcleo conta com 01 Coordenadora, 01 Psicóloga, 02 Assistentes Sociais, 01 Técnico em Assuntos Educacionais e 40 Monitores bolsistas. Estes últimos, na perspectiva de formação da equipe, a Instrução Normativa Nº 03/2019, de 15 de Agosto de 2019 normatiza as suas atribuições:

Art. 2º A disponibilidade de monitores pelo NAUFES é uma ação institucional que visa a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação e promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (UFES, 2019).

A respeito da composição da equipe e prestação de serviços, os monitores ganham destaque por sua atuação:

[...] eu vejo que antes, a interação, ela não acontecia, o monitor foi fundamental! [...]. Agora, o que que a gente vê?! É uma interação completa, do monitor com os estudantes com deficiência, eles estão sempre juntos [...] agora a gente garante monitores para todos os estudantes que nos pedem, para Alegre, Maruípe Goiabeiras e São Mateus (MEMBRO 1).

[...] eu acho que sem monitoria para alguns alunos (porque não é para todo mundo né), se a gente for falar de ação pontual do núcleo, por exemplo, alguns alunos não conseguiriam levar o curso sem uma monitoria. Definitivamente, hoje, na atualidade de hoje, por exemplo, o aluno cego total, ele não consegue chegar aqui na UFES, descer no ponto, e se locomover até o local de estudo, ou outros locais aqui da UFES. Sem ter alguém junto para acompanhá-lo, mesmo que ele use a bengala, ele não vai conseguir chegar. Ele não vai conseguir estar nem na própria sala de aula porque como é que ele sendo cego total vai se locomover?! E até a própria pessoa com deficiência física, às vezes sem o monitor não vai conseguir porque a gente não tem uma acessibilidade arquitetônica em todo Campus, não tem mesmo né. Alguns locais dão para ele ir sozinho, tem gente que anda um pouco sozinho, mas é difícil. Então assim, sem a monitoria, eu acho que não dá (MEMBRO 2).

Embora as falas mostram o aspecto da atuação presencial, observa-se que o monitor tem um papel importante, fundamental para a integração do aluno na universidade. Segundo o edital para monitores do núcleo de acessibilidade da UFES - EDITAL Nº 01/2022, os critérios para ser monitor são:

- 3.1. Ser estudante regularmente matriculado em curso de Graduação da UFES;
- 3.2. Ter disponibilidade de horário para desenvolver as atividades de monitoria (20h semanais) no contraturno de seu horário individual de aulas;
- 3.3. Possuir habilidades no atendimento ao público-alvo compreendido neste edital, de acordo com as atividades a serem desenvolvidas;
- 3.4. Ter conhecimentos no uso de tecnologia assistiva, em informática, no uso de aplicativos que facilitam a comunicação e na digitalização e preparação de materiais para o uso de tecnologia assistiva;
- 3.5. Não ser estudante finalista - estar cursando TCC e/ou estágio obrigatório;
- 3.6. Não estar trabalhando e/ou realizando estágio não obrigatório;
- 3.7. Ter Coeficiente de Rendimento superior a 7,0 (UFES, 2022).

Além desses critérios, os candidatos à monitoria passam pela fase de análise do formulário de inscrição e a fase de entrevista. Sobre as atribuições do serviço de monitoria, a Instrução Normativa Nº 03/2019 estabelece:

- Art. 4º Os monitores do NAUFES têm as seguintes responsabilidades:
- a) Elaborar relatórios mensais do acompanhamento realizado e encaminhar para o NAUFES;
  - b) Preencher a Ficha de Frequência e encaminhar mensalmente ao NAUFES;
  - c) Informar ao NAUFES sobre qualquer tipo de intercorrência observada em sala de aula ou em outros espaços institucionais;
  - d) Participar das reuniões e formações do NAUFES quando convocado;
  - e) Cumprir a carga horária de 20 horas semanais;
- Art. 5º Os monitores do NAUFES não têm as responsabilidades de:
- a) Realizar atividades acadêmicas para o estudante assistido, por exemplo: fazer pesquisas, formatar trabalhos, fazer tarefas etc, ou seja, o monitor não tem função pedagógica;
  - b) Ensinar o estudante assistido, ou seja, o monitor não tem função docente (UFES, 2019).

Quanto ao aspecto das formações, presente no item “d” da Instrução Normativa Nº 03/2019, quando perguntados se recebiam algum treinamento ou capacitação para atuar no núcleo, alguns monitores informaram não ter passado por qualquer formação.

Não, eu não recebi. Não sei se os outros receberam (risos). [...] não tem. Por isso que eu fiquei “meio assim” quando me colocaram com a (aluna assistida), que tem esquizofrenia<sup>1</sup>, né!? Aí eu fui pesquisar, pra saber como lidar, e tudo mais [...] Mas eu entendo também que o recurso é muito pouco que vem pra cá. Então assim, eu nem julgo os meninos daqui, porque eu sei que se eles

---

<sup>1</sup> O núcleo atende aluno com deficiência e transtornos. Esquizofrenia não é uma deficiência, é um transtorno mental grave, caracterizado por distorções no pensamento, percepção, emoções, linguagem, consciência do “eu” e comportamento. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtornos-mentais>.

pudessem dá, eles dariam, certeza! Mas também é muita burocracia, falta de recurso (MEMBRO 4).

Então, no meu caso especificamente, eu tenho uma especialização. Já trabalhei com autista, já trabalhei com pessoas com deficiência. Então eu, especificamente, sou uma pessoa que tem uma experiência. Mas não! Nunca deram nenhum curso, o núcleo de acessibilidade nunca deu nenhum curso. Basicamente você fica muito assim, sem saber o que fazer, isso é fato! Não sei se isso, com a (membro do núcleo), vai mudar, mas até então era assim. Você só entra e eles falam “olha, você vai acompanhar tal pessoa que tem essa deficiência e você precisa fazer isso”, você vai sabendo disso, só isso. Não existe nenhum treinamento, nada disso não. Eles informam o que é para fazer, qual a necessidade da pessoa e pronto (MEMBRO 3).

Pelo exposto, as “ações” contradizem tanto o item “d” da Instrução Normativa Nº 03/2019, como o item: “Formação da rede multidisciplinar no âmbito institucional: parcerias com as unidades acadêmicas e administrativas” presente no tópico de Ações em Desenvolvimento no Manual de Acessibilidade (UFES, 2020). Em contrapartida, considerando que o membro 3 pegou duas gestões, na atual gestão um relato se difere:

[...] nessa gestão, nós tivemos uma formação. Eu por exemplo, fiquei 6 meses fazendo um curso muito específico na questão de psicologia, isso a parte, já exercendo a minha atuação como estudante, na minha graduação, fazendo um curso que a própria universidade estendeu pra gente. A questão da psicologia também foi muito gratificante para minha atuação com a pessoa que passa por qualquer tipo de transtorno, qualquer tipo de deficiência. Tivemos outras capacitações também, com relação a isso, mas já estando na pandemia, paramos de fazer isso presencialmente [...] já na pandemia, tivemos capacitação com Universidade do Rio Grande do Sul, que mostraram como atuar com pessoas com deficiência visual, fazendo audiodescrição, ensinando né. Então esse foi um período muito intenso. Trabalhamos também com outras capacitações. O mais interessante, no meu ponto de vista, foi a capacitação dentro da área da psicologia que me ajudou muito, porque não é só a atuação com a pessoa com deficiência física [...] nós tivemos essa formação já com o barco andando, fazendo, lutando para que as coisas acontecesse de forma tranquila. Mas assim, ninguém trabalha, não tem uma igualdade, o núcleo dá a oportunidade, como me deu essa oportunidade, mas é difícil essa atuação com o núcleo, porque demanda um processo, né?! (MEMBRO 5)

A fala em questão menciona realização de um curso proveniente do NAUFES e outros externos ao núcleo. Nesta prerrogativa, observa-se que a oferta de capacitação oriunda do NAUFES diretamente para os monitores pode ser melhorada. Afinal, desde o início da atual gestão, foram ofertadas/ministradas 2 (duas) formações pelo núcleo de acessibilidade. Uma delas foi a “I Semana Pedagógica” realizada entre os dias 25 a 29 de janeiro de 2021. Este evento de formação foi um “Um momento especial de acolhida, formação, informação, partilha e vivência na área da inclusão e da acessibilidade” (UFES, 2021). A segunda formação/capacitação, caracterizou-se

como “1ª Reunião de monitores do Núcleo de Acessibilidade 2022”. Sobre essas formações/capacitações, ambas foram obrigatórias para os monitores.

O que pode ter implicado na contradição das falas é o fato das qualificações/capacitações terem acontecido em datas específicas, sem continuidade frequente. Nessa perspectiva, carecem de mais ofertas de qualificação. Logo, enquanto não possuem o que é necessário para disponibilizar a qualificação, o que é feito é a indicação de cursos à parte da instituição, ou seja, a ampliação de capacitação depende da discricionariedade do monitor:

[...] a obrigatoriedade de se capacitar, depende muito da boa vontade do monitor, é sugerido. Por quê? Pela questão da profundidade e da importância. Essa questão é muito peculiar, tem gente que está muito mais preocupada só com a sua formação. Lógico, tá aqui pra se formar! (MEMBRO 5).

Uma vez que os monitores entraram no Núcleo com poucas orientações, por algum tempo as suas atribuições se mostraram confusas:

Eu sei que vai soar um pouquinho “exibicionista”, eu falo que existe um núcleo antes e depois da (membro 4), mas porquê? Porque, como eu disse, a gente chegava lá e eles falavam “olha, você vai acompanhar fulano, essa é a necessidade e acabou”, é isso. E não existia nenhum método, não existia nenhuma outra fala. Uma coisa que eles falaram no início é que você não é responsável por ele. Então você não precisa ensinar nada, você não precisa fazer nenhuma atividade. Porque isso é de responsabilidade do aluno, você só precisa tá acompanhando, pra saber principalmente a relação entre aluno e professor, principalmente em relação a poder transitar ali na UFES, até porque uma UFES de 2018 comparada com uma UFES agora é bem diferente de acessibilidade, eu vi crescendo muito na UFES. Enfim, eu tive uma experiência de estar com uma pessoa, a pessoa era cega, aí essa pessoa queria que eu fizesse as atividades, os alunos entendiam que eu estava ali pra fazer a atividade pra ele [...]. Ai eu tava na reunião e tava uma amiga dele que começou a falar “você tá aqui pra fazer atividade!”, aí eu disse que não, não tava. [...] Aí eu saí da sala com muita raiva e falei com ele “Olha só, eu tenho que dar conta da minha graduação e da graduação do fulano, eu não vou ficar!”. Então a partir disso, eles fizeram toda uma normativa com todas as informações contendo o que o monitor deve fazer e o que não é para ele fazer. Porque até então existia muito monitores que fazia atividades pras pessoas que eles acompanhavam, ainda mais se tratando das pessoas que são cegas. [...] Aí eu acho que essa revolta foi muito importante, não só pra mim, mas para os outros monitores hoje. Que existe uma instrução normativa que vai falar “olha, tem que fazer isso, mas também não é para fazer isso”, isso foi muito importante. Porque até então, o trabalho da monitoria era ...ninguém sabia na verdade o que que era, acho que os professores não entendiam. Eu vejo muita diferença, a UFES de 2018, não é a mesma de 2022. Em 2018 eu acho que os professores nem sabiam porque que a gente tava ali, não sabiam e agora já entendem (MEMBRO 3).

Essa indefinição/desconhecimento sobre a função do monitor, como bem pontuado pela Membro 3, impulsionou a criação da Instrução Normativa Nº 03/2019, a qual orienta sobre atividades específicas para cada categoria de monitor:

**Art. 6º Monitor de acompanhamento:**

- I. Fazer o trabalho de guia nos deslocamentos dentro dos campi, quando necessário;
- II. Fazer acompanhamento técnico de apoio às atividades acadêmicas tais como: leitura e produção de material, leitura de slides ou quadro; transcrever informações ditadas pelo estudante/servidor acompanhado, nos casos de impossibilidade destes;
- III. Auxiliar na utilização de tecnologias assistivas ou informática;
- IV. Buscar informações sobre as necessidades do estudante/servidor assistido visando informar ao professor as possibilidades pedagógicas;
- V. Fazer a mediação entre estudante assistido e professor, quando necessário;
- VI. Traduzir materiais, aulas, palestras etc para Libras;

**Art. 7º Monitor de produção de materiais**

- I. Transcrever material para o Braille;
- II. Scanear textos e livros solicitados pelo professor ou pelo estudante/servidor assistido;
- III. Gravar em áudio textos e livros solicitados pelo professor ou pelo estudante/servidor assistido;
- IV. Converter material de texto em voz, quando possível, por meio de aplicativos;
- V. Buscar novas tecnologias para execução mais eficaz de suas funções;

**Art. 8º Monitor de Pesquisa e Extensão**

- I. Realizar pesquisas demandadas pelo Naufes, setores, grupos, núcleos de pesquisa, estudantes público-alvo da educação especial, tecnologia assistiva e reabilitação;
- II. Acompanhar atividades de grupos de extensão aos quais estão vinculados;
- III. Divulgar os projetos de extensão aos quais estão vinculados, aos estudantes/servidores assistidos;

**Art. 9º Monitores de apoio administrativo**

- I. Auxiliar nas tarefas administrativas do NAUFES tais como: envio de e-mail, atendimento telefônico, atendimento ao público, realização de eventos, elaboração de planilhas, tabelas, gráficos e apresentações, produção de dados estatísticos dentre outras.
- II. Auxiliar na organização do espaço físico;
- III. Substituir algum monitor de acompanhamento quando necessário (UFES, 2019)

Observa-se que as atividades são bem delimitadas e variam conforme as especificidades e necessidades do aluno assistido. Entretanto, considerando o contexto pandêmico, alguns impasses relacionados à tecnologia e relações (seja de professor com aluno assistido, monitor e professor, ou aluno assistido e monitor) foram percebidos e interferiram na experiência educacional do aluno (mais detalhes no tópico 4), bem como, na atuação dos monitores:

Os maiores desafios foram mais técnicos mesmo, porque eu tive que receber um auxílio da UFES para conseguir comprar um computador, eu fiquei um período sem internet. Foi um momento muito difícil pra gente aqui. [...] eu tive que caçar uma forma de poder também tá em contato com ela, além da aula no computador. Então ou era por ligação, ou [...] a gente usava aplicativo (parecido com o discord), pra poder tá conversando, assim, no mesmo tempo da aula. Porque caso algum professor passasse imagem, até mesmo vídeo, né, eu precisava tá falando com ela. [...] depois fiquei sem a internet, mas pra aula dela eu usava 4G, o meu 4G. [...] eu participava da aula, só que pela



minha internet, que eu pago pelo meu celular. Mas só que, se eu uso o meu celular pra aula eu não consigo ligar pra ela pra gente poder tá falando alguma coisa. Então tinha que ser por mensagem, a gente tinha a necessidade de tá falando ali, na hora, se for um vídeo, por exemplo. [...] eu tenho que falar “olha, o professor tá passando um vídeo sobre isso”, “ah, a professor ta passando uma imagem falando disso”. [...] então a gente precisa ter essa troca na hora. Porque o tempo de eu mandar mensagem pra ela, o tempo tá passando e, assim, a gente acaba perdendo, né (MEMBRO 3).

Observa-se que prestar serviço de monitoria no ensino remoto também sofreu os impactos da pandemia, principalmente pelo aspecto da dificuldade tecnológica, pois nem todos tinham, a princípio, o equipamento necessário para prestar a monitoria, evidenciando aspectos da desigualdade social identificados em outros estudos (SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021; BARRETO; ROCHA, 2020; (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; UNESCO, 2020). Outra característica presente é a especificidade da condição do aluno assistido, por se tratar de uma deficiência visual, o monitor desempenha atividades simultâneas, necessitando de mais de uma tecnologia.

Ainda na perspectiva de ausência de equipamento tecnológico, outro membro argumenta:

A universidade federal proporcionou um auxílio que abrangeu tanto o aluno monitor, quanto o aluno assistido. Então essa verba foi muito bem direcionada, porque amparou 2 anos. [...] eu não tinha computador, quem tinha computador era meu irmão, eu tinha que ir pra *lan house*, o computador que eu tinha não dava e ainda não era meu, era emprestado. E graças a Deus a universidade deu isso, eu falei “Meu Jesus Cristo! Graças a Deus!”, porque deu pra comprar um computador que me atende até hoje, quando eu preciso, e foi uma iniciativa que a universidade teve de grande valia, que deixou todo mundo conectado nesse período (MEMBRO 5).

A universidade, com a concessão do auxílio, atende aos preceitos de facilitar o acesso à educação superior e à tecnológica em igualdade de oportunidades e condições (BRASIL, 2015). Contudo, a verba para aquisição dos equipamentos atende em parte a necessidade, pois a demanda seguinte foi a dificuldade para usar as tecnologias: “não vou mentir, eu tive muita dificuldade, nós aprendemos na marra” (MEMBRO 5).

Semelhantemente, outro membro discorre:

[...] na hora de fazer transmissão do que tá mexendo, por exemplo, na hora de fazer a matrícula, a gente fazia chamada de vídeo. Eu transmitia pra ele, pra ele poder ver e marcar junto. Nossa, tive muita dificuldade nisso. E eu achava que era uma coisa simples, entendeu? Mas é muito complicado (MEMBRO 4).

A tecnologia é capaz de auxiliar, mas também requer habilidades que, devido às desigualdades, pode se tornar um elemento problemático (BARRETO; ROCHA, 2020).

De forma análoga à dificuldade tecnológica, o aspecto das relações durante a pandemia foi desafiador para a experiência educacional dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, para a atuação do monitor:

[...] por mais que tenha sido fácil com a questão da comunicação, de ter esse contato, os professores eram bem restritos, eram bem fechados pra questão da deficiência. Eles não tinham ciência do que estava acontecendo. Isso foi muito difícil de lidar. Até mesmo essa questão de hierarquia. Eu entrava em contato com os professores e eles pediam para que a coordenadora do núcleo entrasse em contato, porque eles não levavam a sério a monitoria, isso foi bem difícil. [...] A gente se sente meio que inválido, meio que incapaz, porque a gente tem um aluno ali que tá com um certo tipo de problema na disciplina e a gente quer conversar com esse professor a respeito desse problema, e o professor acha que a gente é um incapaz. Não leva muito a sério o nosso serviço. A gente se sente incapaz (MEMBRO 4).

O trabalho de monitoria é conjunto, por esse motivo, a boa relação com os professores é fundamental para o atingimento de seus propósitos. Ainda na perspectiva de que as relações eram complicadas, a membro 4 continua:

Eu não sei como funciona a questão de laudo e essas coisas aqui, dentro da universidade, porque, por exemplo, eu faço licenciatura, né!? Estagio nas escolas, aí quando tinha aluno com deficiência, vinha um laudo junto com a matrícula, e tudo mais, e o professor tinha ciência. Só que assim, é uma escola, uma coisa menor, são poucos alunos. Aqui é muito grande. Então eu não sei se o professor tem essa ciência de que o aluno possui aquela deficiência. E, isso que foi difícil, né?! É isso que tem que ser melhorado. Os professores, não colocando a culpa só no professor, mas também o colegiado, no centro, poderia ter informado que o aluno tem deficiência e precisa disso, de uma certa atenção a mais, entende? Esse é um ponto que eu acho que pode melhorar (MEMBRO 4).

O trecho em questão faz alusão ao aspecto da importância de interação do aluno com o professor (PING; FUDONG; ZHENG, 2020), e como a ausência dessa interação/conhecimento da deficiência pode trazer a característica de invisibilidade para esse grupo (FREITAS; CABRAL, 2021; SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021). Neste mesmo sentido, um dos membros do núcleo traz outra situação:

A nossa orientação para os monitores, é que eles nunca façam papel dos professores e que não façam o papel do Estudante. Ele é um monitor para ajudar né, mas não vai fazer o trabalho do estudante, e também não vai ensinar o estudante, porque quem tem que ensinar é o professor. Ele vai dizer: "Ô professor, o estudante está com dificuldade nisso, pediu pra falar com o senhor". Mas não o professor dizer: "esse aqui são os textos, e você discute aí, qualquer dúvida você me pergunta". Muitos professores não se

comunicam com o estudante com deficiência, eles conversam com o monitor, como se o estudante não estivesse ali, você acredita?! É muito comum, estar o estudante assistindo com o estudante monitor, e o professor conversando com o monitor o tempo inteiro. E não olha pro estudante que é assistido (MEMBRO 1).

A citação acima, enfatizando a invisibilidade dos estudantes, pode ser entendida como uma expressão do capacitismo, uma ação que em si, diminui o ser humano em razão da deficiência (DIAS, 2013). Ressaltando ainda mais as dificuldades nas relações entre aluno com deficiência e professor (PING; FUDONG; ZHENG, 2020), um membro argumenta sobre a falta de empatia:

Essa questão de falta de empatia, vamos falar assim, e falta de conhecimento do aluno. Igual eu falei, de saber que tal aluno tem deficiência, que tal aluno precisa de tal acompanhamento. Eu não sei se é falha do professor ou se é uma falha do centro, de não informar isso pro professor: que ele vai ter que lidar com um aluno assim. Tipo, igual aconteceu em uma disciplina, o (assistido) questionar uma questão com o professor, digitando, e o professor respondia pra ele assim “eu não entendo nada que você fala”, “isso é uma coisa de quarta série, não fez a quarta série?” (MEMBRO 4)

Além de trazer o aspecto da invisibilidade do aluno com deficiência, as situações como essa descrita podem gerar emoções e/ou ações negativas, como por exemplo, insegurança, frustração, e até mesmo a desistência (GRAESSER; D’MELLO, 2012). Neste sentido, um membro relata a experiência de outro assistido:

Ela pensou em desistir milhões de vezes falando “Que que eu tô fazendo aqui?” “eu vou trancar esse curso” “eu quero sair da UFES”. Eu acho que no EARTE, você podia escolher entre adiantar ou desmotivar. Então ela teve esse momento que ela ficou bem desmotivada (MEMBRO 3).

Essas alterações do comportamento ou emoções possuem relações com o contexto pandêmico e as situações advindas do mesmo (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020). Por esse motivo, é importante os monitores reafirmarem sua importância mediante a atuação:

Meu assistido tem 75 anos, então ele tinha uma dificuldade muito grande, como eu também tenho uma dificuldade muito grande, mas isso foi uma maneira de mantê-lo entrosado, né, dentro da pandemia. Ele estava preocupado, com um estado emocional elevadíssimo, “Gente eu não sei o que vai acontecer”, eu falava “não vai acontecer nada! Vamos focar no nosso trabalho, vamos focar no nosso estudo, porque isso é uma fase e vai passar, e você vai recompor a sua vida normal”. Então assim, foi um momento delicado de muita pressão, porque todos estavam com medo mesmo de morrer, porque não tinha vacina. Então a única forma de que nós tivemos de nos manter unidos com os alunos com deficiência, foi atrás dessas ferramentas tecnológicas né, o WhatsApp, o Classroom ajudou bastante, chamada de vídeo no Meet, ele deu essa tranquilidade pra gente poder tá trabalhando o aluno e não dispersando, porque se eu disperso, ele também

dispersa, se eu ajunto, ele ajunta. Então ficamos unidos até terminar (MEMBRO 5).

Eu insistia. Aí ela persistiu, mas eu fiquei enchendo o saco dela também. Engraçado que ela teve notas ótimas, você olha assim no histórico dela e o histórico dela teve as notas incríveis assim, então ela teve sim uma queda de rendimento, justamente pelo desânimo de tá ali online e às vezes a internet ajudou a piorar. As aulas, de acordo com ela, eram chatas. Mas ela teve essa persistência ali e conseguiu finalizar as matérias (MEMBRO 3).

Observa-se que diante desses impasses, com importância da atuação dos monitores no auxílio da experiência educacional dos alunos, as ações do núcleo se fazem necessárias para o acesso, permanência, desenvolvimento de acessibilidade e inclusão, que são abordados no tópico a seguir, pela acessibilidade programática.

## 5.2 ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA - AÇÕES DO NAUFES

Ter acessibilidade programática significa ter um ambiente, um contexto sem barreiras invisíveis embutidas em atos legislativos e normativos (SASSAKI, 2005). A Instituição, por meio do NAUFES, instrui e fiscaliza as Políticas de acessibilidade, Políticas de inclusão e Políticas de permanência.

Para este trabalho, entende-se por políticas de acessibilidade as ações de orientação pautadas nas leis/normas exercidas pela equipe do NAUFES. Nisso, consiste uma ampla divulgação de ofícios sobre a própria existência do núcleo, suas atividades, a instrução de como agir com o aluno com deficiência e a fiscalização ativa:

[...] a gente tem falado, ou então orientado em documentos específicos, ofícios que a gente encaminha para os centros de ensino e para as unidades administrativas. Então por exemplo, para pedir a prioridade de matrículas, encaminhou um ofício para Prograd; para pedir que seja acertadas as calçadas, encaminho para a SI, os ofícios; e para os centros, a gente encaminha ofício dando orientações pedagógicas de como deve ser o trabalho de professores, as dicas. Então a gente tem feito isso em forma de documentos, ofícios (MEMBRO 1).

As ações descritas acima (orientação, monitoria, adaptação de material didático, etc) são imediatistas e paliativas, portanto, sem muita efetividade, pois a universidade ainda depende muito do NAUFES, e ele não consegue atender toda a universidade. Por esta razão, buscando a melhoria dos processos, uma política escrita, mais incisiva, vem sendo articulada e visa dar novos rumos para a instituição:

[...] aquele trabalho da política escrita, que eu acho que vai ser excelente [...] ela vai ser uma resolução, então ela vai ser mais abrangente, mais acessível para todos. Porque os ofícios, mesmo que sejam circulares, eles não atingem todos, a gente sabe que tem gente: “Ah, eu peço para replicar! E não replicam”, aí chega o professor final de semestre, dizendo “Eu não sabia!” Ai eu falo: “Professor, olha aqui, abra o e-mail, e olha aqui no dia que a gente mandou”, aí fica “Ah, mas eu não percebi, não recebi” (MEMBRO 1).

Nota-se certa falta de efetividade, que por vezes ocasiona situações indesejáveis, se aproximando muito do aspecto da formação e o entendimento sobre o papel do professor:

[...] essa situação de professor dizer que “eu tenho dificuldades porque minha formação não foi essa”, a gente encontra. Agora, essa resistência em alguns momentos vem sendo vencida com apoio da legislação que traz, [...] a universidade tem que acolher e garantir a permanência com qualidade. Então se o professor fala “eu não estou preparado” e a Prograd escuta, “o professor tá dizendo que não está preparado”, a Prograd nos diz assim: “então vamos fazer uns cursos para a formação de professor, formação continuada”. [...] a gente tem um universo de 3.000 professores, mas a gente tem 70 participando de um curso de formação para se trabalhar com estudantes com deficiência ou com algum tipo de necessidade específica. Cresceu o número, mas se a gente for levar para o percentual, né! A gente ainda precisa de envolvimento maior. Então a gente trabalha nesse âmbito da legislação [...]. Mas muitas vezes, há casos em que o professor não se vê como professor, ele se vê por exemplo: como contador, ele diz: “eu sou contador, professor não é minha primeira profissão, eu sou contador, eu sou engenheiro”. Então, ele muitas vezes fez o concurso para o docente, ele é servidor público de uma instituição de ensino, para o cargo de docente, e mesmo assim, ele ainda não se vê como docente. [...] as pessoas têm que entender que é uma instituição de educação, de formação, de ensino. E que o protagonismo está com os professores e com os estudantes (MEMBRO 1).

Pelo exposto, é evidente que o processo de capacitação é necessário em toda instituição (OLIVEIRA, 2020). Corroborando com essa percepção, os dados de uma pesquisa presente no Plano de Formação Pedagógica em Acessibilidade Para Professores e Servidores Técnicos Administrativo em Educação da UFES - 2020 a 2025, discorrem:

Dos 395 participantes da pesquisa, 209 foram técnicos administrativos e 187 docentes. Entre os 209 servidores técnicos administrativos respondentes da pesquisa, 56,9% já realizou atendimento de alguém com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação [...] dos servidores técnicos que realizaram atendimento à pessoa deficiente, 53,8% sentiram dificuldade no apoio ou no atendimento ao deficiente, revelando a necessidade de capacitação dos servidores da universidade. Quanto aos docentes, dos 107 professores que responderam à pesquisa, 50,3% tem ou teve aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Entre os docentes que tem/teve aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, 63,8% sentiram dificuldade no desenvolvimento do trabalho educativo (UFES, 2010).

Os dados do documento vão ao encontro da fala do membro do NAUFES, indicando a urgência da necessidade de formação continuada, principalmente para os docentes. Afinal, o professor não pode “se eximir da responsabilidade em planejar e ministrar suas aulas considerando as necessidades de todos seus alunos, cabendo, assim, introduzir o critério de acessibilidade como parte de seu trabalho docente” (GESSER; NUERNBERG, 2017, p. 158). Nesta mesma perspectiva, a carência de formação com a temática voltada para deficiência e acessibilidade foi um impasse significativo durante a pandemia. Principalmente para os alunos com deficiência intelectual:

Alguns alunos que estavam tendo problema no EARTE, [...] a maior parte dos casos foi aluno com deficiência no aspecto intelectual, tipo as pessoas com TEA<sup>2</sup>, e TDAH<sup>3</sup>. A maior parte das dificuldades aconteceu aí, isso eu posso te garantir. [...] deficiência visual, teve algumas questões, principalmente essas questões de não mandar o material com antecedência, ou não ter uma qualidade tão boa na preparação do material, tipo em áudio né. Agora para os alunos com TEA (transtorno do espectro autista), as dificuldades foram maiores, os alunos com deficiência intelectual, porque os docentes não conseguiram ter uma metodologia adequada. E mesmo a gente fazendo reunião, às vezes a gente fazia a reunião com a coordenação do curso e alguns professores, e aí, a gente percebia uma boa vontade por parte desses que a gente fez reunião. A gente percebeu boa vontade, até porque eu estava lá na reunião. A maioria que estava tinha boa vontade, mas teve casos que a gente percebeu que o professor não tinha muita vontade, sabe?! De criar esse material acessível. Só que eles também não têm formação. A maioria dos professores não têm uma formação. E a até a gente mesmo, às vezes não teve uma formação lá na graduação para lidar com o público com deficiência, ou ter uma didática, ou o material pedagógico adequado, nem para saber fazer as adequações necessárias para esse público, sabe?! [...] É uma coisa que a gente pretende trabalhar (MEMBRO 2).

A falta de preparo vem de muito antes da atuação docente. A raiz do problema está nas diversas formações que não preparam os futuros docentes para lidar com as necessidades de alunos com deficiência. A universidade tem um papel social e não pode ser indiferente à diferença, e a acessibilidade acadêmica faz parte da sua concepção (OLIVEIRA, 2020). Até porque isso faz parte, inclusive, da missão e dos princípios do ensino presente no Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2030 da UFES:

#### 2.1 MISSÃO

Garantir a formação humana, acadêmica e profissional com excelência, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com a produção de avanços

<sup>2</sup> A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, considera como pessoa com deficiência os indivíduos com transtornos do espectro autista. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>.

<sup>3</sup> O Projeto de Lei 2630/21 considera a pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) uma pessoa com deficiência. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/844572-projeto-equipara-transtorno-do-deficit-de-atencao-a-deficiencia-para-efeitos-legais/>>.

científicos, tecnológicos, educacionais, culturais, sociais e de inovação, e a promoção dos direitos e da inclusão social. (PDI 2021-2030 UFES, 2020)

### 3.2.1 Ensino

[...] • Ensino voltado para a perspectiva inclusiva, garantindo o pleno direito da pessoa com deficiência de realizar seu percurso formativo;

• Ensino como ferramenta de transformação social e de enfrentamento das desigualdades e dos processos discriminatórios;

### 3.2.2 Pesquisa

[...] • Incentivo à produção de conhecimentos nas temáticas étnico-raciais, de gênero, de sexualidades, de pessoas com deficiência e de comunidades indígenas e quilombolas, compartilhando saberes diversos (PDI 2021-2030 UFES, 2021).

O entendimento de seu papel, na forma escrita, é conclusivo. Entretanto, em relação à atuação, a universidade parece ter dificuldades de cumprir seu compromisso, replicando ações falhas/inacessíveis (OLIVEIRA, 2020):

A formação do docente ainda é comprometida, e precisa haver investimento muito grande. Não só a instituição tem que oferecer, mas o próprio profissional da educação, o próprio docente tem que entender, que ele é docente. É doutor, é pós-doutor, mas é um docente que deve buscar fazer da melhor forma a mediação desse conhecimento com a diversidade da sua sala e como contemplar todos os estudantes. É um desafio para o professor, mas buscar uma formação que o ajude a realizar isso, é fundamental. [...] Apesar de tudo, você vai ver que as licenciaturas continuam sem oferecer questões que envolvem acessibilidade nos cursos de licenciatura. [...] A gente não tem disciplinas que, efetivamente, vão fazer uma provocação ou uma preparação para o professor do ensino superior lidar com pessoas com deficiência. Então assim, uma grande, uma recorrente situação era um professor dizer “eu não sou preparado para lidar com estudante com deficiência, a minha formação não foi essa” (MEMBRO 1).

[...] não são tantos os cursos que têm uma disciplina, pelo que eu sei, a maioria dos cursos na área de humanas, tem alguma disciplina, mas muitas vezes é só uma optativa, ou seja, nem todo mundo faz. [...] seria essencial se todos os cursos tivessem uma disciplina, [...] que fosse obrigatório em cada curso. Para dar aquela noção básica do que seria um atendimento às pessoas com deficiência em geral, e para cada tipo específico também. Seria muito bom, sobre as definições, acessibilidade, inclusão. [...] Até por exemplo, pedagogia que era para ser um curso com várias disciplinas nesse sentido, só tem uma obrigatória, na parte da educação, do ensino-aprendizagem, seria essencial se a pedagogia fosse bem preparada para lidar com essas questões (MEMBRO 2).

Com um número reduzido de disciplinas/conteúdos relacionados à deficiência nos currículos dos cursos, o ciclo da necessidade de formação continuada dos professores se perpetua (OLIVEIRA 2020). Enquanto uma mudança curricular não é estabelecida, um documento útil é o Manual de Acessibilidade desenvolvido pelo NAUFES, durante a pandemia. Nele, se encontram dicas/orientações gerais e específicas de cada deficiência, visando “corroborar com a acessibilidade pedagógica/metodológica e, desse modo, garantir melhor aprendizado do estudante com deficiência, inclusive

durante o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte)” (UFES, 2021).

Um outro movimento importante que aconteceu, tendo base nas leis e normas, foi o processo de vistoria:

Eu passei dois meses fazendo vistoria nos prédios aqui do campus de Goiabeiras para fazer o levantamento de demanda de acessibilidade nos prédios, acompanhei obras em alguns deles para observar se eles estavam contribuindo/fazendo observando as normas de acessibilidade naquela NBR9050 [...] você acredita que eu tive que andar pela universidade quando eles foram instalar dispenser<sup>4</sup>?! Porque o projeto do dispenser, é 1,30m assim nas paredes. Aí eu cheguei no centro, que ele tava numa altura, que eu falei: “gente, quem instalou esse dispenser aqui? Porque que instalou assim?!”. Aí liguei para SI, tirei foto, peguei uma trena, medi, tava dando mais de 1,50m. Aí eu falei com o superintendente “Professor, olha onde é que eles instalaram esse dispenser, muito alto, um cadeirante que for utilizar o dispenser, como é que vai? Vai fazer assim? Como é que vai apertar o dispenser para tirar?” Ele teve que refazer em vários. Porque entrega na mão dos terceirizados, as empresas, e aí eles nem olham o projeto, eles se medem, “ta na minha altura, eu consigo né”, e vão fazendo assim, nem olha no projeto que ta 1,20m no máximo, pra instalar os dispenser.[...] Então, o núcleo tem essa função de coordenar e fiscalizar as ações de acessibilidade. Esse é o trabalho que a gente tenta implantar, essas políticas no trabalho, bem, bem da prática também (MEMBRO 1).

Com as legislações, normas, e outros documentos, cabe a toda comunidade acadêmica, efetivá-las, visando à “diminuição de barreiras, tanto atitudinais quanto pedagógicas, contribuem para a promoção da acessibilidade da pessoa deficiente, ampliando as possibilidades de acesso e permanência dos discentes no ensino superior” (UFES, 2010).

Enquanto as políticas de acessibilidade estão focadas na orientação pautada pela legislação, a política de inclusão está focada na sensibilização. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2030 da UFES: a sensibilização no meio acadêmico “consiste na utilização de uma série de ferramentas para atentar a comunidade universitária [...]” (UFES, 2021). Isso inclui realizar reuniões e seminários internos, para desenvolver as habilidades de lidar com a questão da deficiência, do diferente (SASSAKI, 1997).

---

<sup>4</sup> Dispenser é o mesmo que dispensador: objeto ou dispositivo para distribuir um produto, geralmente em doses ou quantidades pequenas ou uniformes (ex: dispensador de cereais; dispensador de moedas; dispensador de sabonete; dispensador de álcool-gel). "**dispensador**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/dispensador> [consultado em 25-09-2022].



Para promover a inclusão, a gente tem feito palestras, reuniões com professores - e aí, a gente tem um powerpoint que é utilizado. Eu falo de todas as dimensões de acessibilidade e deixo a atitudinal por último. Porque eu sempre falo: “não adianta a gente ter cadeira, mesa, computador, calçada e banheiro acessível, se as pessoas não acolherem”. O estudante que não se sente acolhido, ele vai embora da instituição. [...] A inclusão não é a gente promover o acesso, não é garantir todo esse atendimento que o NAUFES tem buscado fazer de serviços, não é só o monitor que tem que ficar com o estudante. O professor tem que promover essa inclusão na turma. Na semana que vem, a gente vai encontrar um coordenador de curso e com a representante da turma, porque o estudante está dizendo que ele não está sendo incluído na turma, ninguém quer ele nos grupos. Ele tem se sentido excluído. Então, a gente vai fazer a reunião com coordenadores, professores e a representante da turma, para fazer uma apresentação do que são dimensões de acessibilidade, e dizer o que cabe às pessoas, que é atitudinal, que é o comportamental que vai fazer diferença (MEMBRO 1).

Na mesma lógica, outro membro discorre:

A inclusão, passa muito, na minha opinião, pela questão da formação, da sensibilização. Para a gente conseguir diminuir as barreiras atitudinais [...] tem muito a ver com a questão das pessoas entenderem a diversidade, de tratarem a diversidade como a diversidade [...]. Sensibilizar começa com o olhar. Olhar, ver ali, que existe uma pessoa com diferença e precisa se doar em prol dessa acessibilidade. Então, quando você atua em prol da acessibilidade, você está fazendo inclusão, você está trazendo a pessoa para junto da convivência com tudo, não segregado, é com todos. [...] a gente vem trabalhando também em campanhas, divulgação, [...] tipo folder, banner online, falando sobre capacitismo, sobre a definição da pessoa com deficiência, acessibilidade, inclusão, e introduzindo esses conceitos na comunidade acadêmica sabe? [...] com a presença de profissionais de fora, que vieram falar daqueles tipos de deficiências, por exemplo, tem uma pessoa que é especialista em deficiência auditiva, então ele veio ali para falar daquele público. (MEMBRO 2).

Fica evidente o alinhamento das ideologias para realizar as ações do NAUFES. Com isso, o que se almeja é a eliminação de ações inadequadas. Afinal, incluir significa ver a pessoa com deficiência (FERREIRA, 2007), vai além do cumprimentar. Desta forma, o relato pode ser entendido como uma crítica ou sarcasmo sobre o que algumas pessoas entendem como inclusão. Pois a inclusão não pressupõe pré-condições para o acesso à sociedade e à permanência nela (SASSAKI, 2014). Em outras palavras, caracterizar uma pessoa como “normalizado” não é inclusão, assim como a possibilidade de acesso e permanência no mesmo espaço físico não é suficiente para que haja inclusão (GUERREIRO, 2011).

Além assegurar a acessibilidade e inclusão, cabe à universidade estabelecer políticas e ações que promovam a permanência das pessoas com deficiência.

A gente tem propiciado o acompanhamento de monitores, o acompanhamento da assistência social, da psicóloga, parcerias com as diversas instâncias da instituição, as unidades acadêmicas, as unidades

administrativas. [...] o NAUFES já conseguiu acento nas pró-reitoria todas, e a gente tem conseguido participar de vários eventos que a instituição promove - e aí chama o NAUFES para fazer uma fala no acolhimento dos estudantes em um evento de chegada. [...] o NAUFES que coordena, fiscaliza, participa. [...] Tudo que envolve acessibilidade fica para o NAUFES. [...] A gente também teve um encontro de famílias, que se realizou só virtualmente [...] Mas presencialmente, vai ter encontro de famílias. Participo de várias comissões da Prograd, da PROAECI [...] Estamos em diversas situações de cobrança mesmo, de encaminhar documento, de tirar foto, de cobrar que esse planejamento não foi cumprido, que isso aqui foi feito, mas foi mal feito para atender um banheiro de acessibilidade, para atender uma calçada acessível. E cobrar os prédios que, apesar de antigos, a gente tem projetos para torná-los acessíveis, com a instalação de plataformas elevatórias, construção das rampas. Então a gente tem um pouco desse papel, [...] de trazer para a comunidade acadêmica, reflexões, cursos, propostas de formação (MEMBRO 1).

A gente está, primeiramente, aberto, sempre. É uma prática nossa, uma filosofia. A gente está sempre aberto às sugestões. Muitas a gente executa mesmo. Mas por exemplo, desde a construção da política de acessibilidade, a gente fez uma comissão com alguns alunos representantes [...] alguns alunos que a gente sabe que estão mais envolvidos com as práticas, com as militâncias, com as práticas em prol da acessibilidade e inclusão com a própria militância. Então esses alunos entraram na comissão, e participaram efetivamente, sabe?! Eles revisaram toda parte da política de acessibilidade. [...] Mas o que a gente tá fazendo hoje, por exemplo, é essa contratação dos pedagogos. [...] a gente quer, que com esses profissionais, desenvolvam-se esse trabalho, que faça essas adequações metodológicas acontecerem de maneira mais intensa e mais disseminada. Para todos os cursos, para que a gente consiga melhorar justamente essa qualidade (MEMBRO 2).

Observa-se que o núcleo busca agir tanto diretamente, quanto indiretamente, atuando no acompanhamento dos alunos, mas também nas “proposições de resoluções para mudar os atos normativos que antes não contemplavam acessibilidade” (MEMBRO 1), permitindo transformações que visem a permanência do aluno. Ou seja, dispendo de esforços para auxiliar a superação dos entraves à trajetória do aluno (OLIVEIRA, 2020). Neste sentido, o próprio núcleo é a maior ação, o maior serviço prestado pela permanência:

Eu sinto pela fala deles mesmo, que o núcleo é essencial para eles sabe, é importante demais porque eles se sentem vistos ali, não tão sozinhos [...] é muito importante, ter essa voz, ter com quem ajude a dar essa visibilidade que eles não têm sabe, para permanência também (MEMBRO 2).

O núcleo, cada vez mais, tem-se constituído como espaço de referência para os estudantes. Porque nós estamos com as portas abertas sempre. [...] ele (estudante com deficiência) ainda vive um processo de segregação, de não convívio social, de não integração com os demais colegas. Então às vezes, a gente vê nossos estudantes sozinhos pelo campus, com dificuldade de ter um grupo de trabalho, grupo de lazer, um grupo de bate-papo. E é muito comum eles virem pro NAUFES, sentar, conversar conosco, conversar com quem chega. E aí, nesse momento, a gente tem percebido que o núcleo tem estabelecido um vínculo com esse estudante, e tem despertado nesses estudantes, o sentimento de pertencimento a universidade. Porque ele chega aqui e a gente diz assim: “Nossa, que bom que você tá aqui!”. E aí, a gente

conversa, a gente vai almoçar junto, a gente sai para tomar um café ali, conversa. Então a gente estabelece esse veículo. E eu tenho assim, uma certeza de que a gente consegue despertar essa relação de pertencimento desse estudante na universidade. A gente tem sido uma referência para os estudantes [...] o núcleo passou a ser um centro de referência em acessibilidade para a universidade, tanto para os discentes, quanto para docentes e técnicos (MEMBRO 1).

Embora o núcleo tenha ciência da sua importância, seus membros reconhecem que ainda há muito que se fazer:

[...] hoje o que a gente faz é muito pontual [...] Mas essa ação não é uma ação tão efetiva, porque a efetiva seria uma coisa geral, global, de alcance. De um longo alcance. Uma atividade que pudesse alcançar, abranger os mais diversos centros que a gente tem, as mais diversas coordenações, todas as coordenações de cursos. Porque a gente vai em uma, vai em outra, vai em outra né, mas fica aquele trabalho pipocado, tá me entendendo? [...] Então são ações globais, que dariam mais essa condição de permanência com qualidade (MEMBRO 2).

A gente tem uma pró-reitoria de planejamento e desenvolvimento institucional que, ao final do ano, contabiliza quantos estudantes conseguiram se formar. Mas nesse relatório nunca teve a preocupação de saber qual era o estudante com deficiência e qual não era. Então sempre entrou no bolo. O egresso por integralização de cursos sempre entrou no bolo todo. Agora a gente começou a se preocupar com isso e o próprio NAUFES, a gente tem uma listagem e essa listagem com esses estudantes são acompanhados por nós, e a gente tá olhando bem de pertinho: quem vai se formar, quem já se formou. Então nós estamos fazendo isso [...]. Nem o próprio MEC tinha essa preocupação. Porque quando a gente tem o Censo da educação superior, o Censo da educação superior não se preocupa em distinguir (MEMBRO 1).

Observa-se que ainda é preciso alcançar novos espaços para que a permanência com qualidade seja alcançada. O próprio MEC se mostra insensível às questões da deficiência, pois as avaliações sobre acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior é escassa, praticamente inexistente (GUERREIRO, 2011). Por outro lado, a última fala também traz a iniciação de uma prática importante, afinal, compor dados estatísticos sobre o aluno com deficiência é um grande avanço, porque possibilita o planejamento das instituições no acolhimento e acompanhamento dessas pessoas (GUERREIRO, 2011).

Todavia, ainda que seja necessária a expansão do núcleo e mais ações em prol da acessibilidade e inclusão, o que se faz hoje surte efeitos capazes de mudar comportamentos e ter potencial para criar uma cultura mais inclusiva:

A gente tem vivido isso muito intensamente [...]. Existe um ideal: que um dia, todas as unidades acadêmicas sejam inclusivas, e todas as unidades administrativas, que são: Reitoria, pró-reitoria, órgãos suplementares, que todos tenham a clareza do seu papel de acessibilidade, a ponto de não dependerem tanto que o núcleo esteja ali, fazendo um papel de cobrança ou

fazendo um papel de sempre trazer inovação [...]. Sabe uma coisa interessante?! [...] já tinha o tradutor intérprete de LIBRAS, mas não tinha audiodescrição nos eventos acadêmicos. Então, agora o reitor começa os eventos institucionais voltados para o público, fazendo audiodescrição. Então ele, o vice-reitor, todos os participantes fazem audiodescrição. Essa mudança comportamental do reitor fazendo isso, implica que o pró-reitor vai ter que fazer, os diretores centros vão ter que fazer. Isso gera uma mudança cultural, de que todos querem buscar acessibilidade para as comunicações também, inclusive o reitor. E quando a gente tem um chefe maior, fazendo as práticas, isso suscita os outros a fazerem também. E nós temos conseguido que a própria reitoria crie as comissões que busquem acessibilidade, do plano de gestão, do plano de monitoramento. Criou aquela comissão que trabalhou as políticas de acessibilidade. A gente tem o maior apoio para fazer eventos de acessibilidade. Então a gente tem tido todo esse apoio e a gente tem visto que o núcleo tem ganhado espaço na instituição. [...] A gente tá querendo ocupar os espaços e as pessoas estão possibilitando que a gente ocupe, estão na escuta do núcleo (MEMBRO 1).

As ações do núcleo são de grande valia para permanência dos alunos com deficiência e refletem numa mudança comportamental das pessoas que se envolvem com a questão da acessibilidade. Por esta razão, o aumento da atenção à garantia dos direitos, que não se restringem ao acesso, mas também abrangem a permanência e o alcance do sucesso acadêmico do aluno com deficiência, é imprescindível (OLIVEIRA, 2020).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) no ensino superior na Universidade Federal do Espírito. Buscou-se atingi-lo a partir de uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Os dados foram analisados por meio de categorias definidas a priori a partir da literatura.

Preliminarmente, salienta-se que a pandemia da COVID-19 transformou a vivência e a realidade de diversas formas na sociedade, expondo fragilidades, alterando rotinas, afetando a economia, entre outros. O período pandêmico não foi fácil, se mostrou um grande desafio, principalmente para a educação, que prepara os indivíduos para o devido exercício de cidadania e de profissões. Esse cenário exigiu transformações e adaptações que passaram pela ressignificação de espaços e utilização massiva de tecnologias de informação e de comunicação (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

Nesse contexto, os resultados obtidos com essa pesquisa mostraram que contornar os obstáculos foi, e está sendo, uma tarefa difícil. Os alunos encontraram muitas barreiras, principalmente no aspecto estrutural dos espaços, no processo comunicacional, relacional e tecnológico, os quais, em conjunto, fizeram acentuar ainda mais o aspecto da invisibilidade dos alunos com deficiência (FREITAS; CABRAL, 2021; SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021).

Ser uma pessoa com deficiência, é ter características distintas e lidar com olhares curiosos, de desprezo ou piedade. É querer o mínimo de dignidade para fazer coisas comuns, e ser taxado de “superação”, “guerreiro”, pelo simples fato de estar querendo fazer algo comum e possível, se não fosse a falta de acessibilidade que faz com que a pessoa com deficiência disponha de esforços desnecessários se houvesse um “universo acessível”. Pessoas com deficiência são subestimadas por suas características e isso as impedem de alcançar autonomia que almejam, no entanto, querem ser vistas e respeitadas.

Enquanto ainda estão formando sua consciência, o acúmulo de esforços e experiência negativa pode não ser percebido, no entanto, a medida que ganham conhecimento de suas capacidades, desejos, e limitações, isso faz com que a pessoa com deficiência desanime em alguns momentos, ou torne essas experiências em um fator que motive a alcançar o que deseja. Alinhado a essa percepção, os alunos com deficiência, sabendo de suas capacidades e necessidades, em conjunto com contexto vivenciado (pandemia), por diversas vezes, indicaram a presença de sentimentos negativos como ansiedade, desânimo, insegurança, cansaço, angústia e frustração mediante sensação de retrocesso (GRAESSER; D'MELLO, 2012; DAY, et al., 2021; KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; OLIVEIRA; MORGADO, 2020; POLANKZYK, 2020; VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021).

Em outras palavras, essas emoções são provenientes do distanciamento social provocado pela pandemia, que reduziu significativamente as relações/interações diretas desses alunos com outras pessoas e com o mundo. Portanto, uma vez que o distanciamento social foi necessário, revelou que, mesmo imperfeitamente, as instituições educacionais (escolas, faculdades, institutos e universidades) continuam sendo um alicerce de inclusão em uma sociedade excludente (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

Outro aspecto promotor dessas emoções durante a pandemia foi a relação conflituosa com os professores. Conforme percepção dos alunos com deficiência, os docentes apresentaram dificuldade em relação ao uso das novas tecnologias, o que impactou significativamente as práticas pedagógicas que viabilizariam a acessibilidade dos alunos. Tais práticas correspondem às atitudes que reforçam, ou minimizam, o descrédito social e histórico-cultural que permeiam a pessoa com deficiência na sociedade e afetam a inclusão deste aluno (GESSER; NUERNBERG, 2017). Contudo, essas práticas também esbarram no desinteresse e desinformação sobre cursos de capacitação voltado para acessibilidade, pois a UFES, em um universo de 3.000 professores, atingiu apenas 70 participantes em um curso que contemplou questões da acessibilidade de alunos com deficiência.

Para além da escassez de formação sobre acessibilidade, as atitudes e práticas pedagógicas inadequadas durante a pandemia também estão relacionadas ao desconhecimento ou falta de domínio tecnológico que professores e alguns

estudantes apresentam (BURCI; COSTA, 2018). Estudantes e professores precisam buscar conhecimento sobre tecnologia. Estes últimos, por sua vez, precisam se aprimorar seu desenvolvimento em tecnologias e métodos de educação *on-line* o mais rápido possível para que o ensino tenha retorno positivo (BURCI; COSTA, 2018; FENG, et al., 2020). Afinal, o professor, a partir dos seus conhecimentos, deve pressupor que nem todos os alunos dominam essas tecnologias e assim, se tornar o mediador que proporciona um ensino de qualidade para todos (BURCI; COSTA, 2018).

Importa dizer que os desafios da pessoa com deficiência vêm de muito antes da pandemia (GUERREIRO, 2011). As atitudes que corroboram para o fomento dos entraves são uma herança do processo de segregação social vivenciado pelas pessoas com deficiência e que agora começam a ser revertidas pelas conquistas dos movimentos sociais que promovem a necessária consolidação da inclusão como um princípio educacional (GESSER; NUERNBERG, 2017). Contudo, a esses obstáculos, em meio a pandemia, somaram-se as dificuldades de os alunos terem que ressignificar seus espaços (FANTINEL; CAVEDON, 2010, HALFORD, 2005; MARUYAMA et al., 2009), transformando em sala de aula seus quartos e salas. Nessa perspectiva, os espaços e artefatos que o compõem exercem bastante influência nos resultados da educação (WAPSHOTT; MALLETT, 2012).

Mediante a transição para o modelo virtual e o distanciamento social imposto, os estudantes tiveram que se adaptar ao EARTE. Esse contexto impulsionou a percepção de que a aprendizagem se tornou algo adaptável, para que a instituição exercesse a sua função social (OLIVEIRA, 2020). Entretanto, ainda que o ensino remoto tenha tornado possível a continuidade do ano letivo, a instituição desse método culminou na evidência de que a experiência educacional e a aprendizagem possuem uma forte relação com as interações sociais (VYGOTSKY, 1998; 2009; AMORIM; AMARANES; LIMA, 2020), pois os alunos afirmaram aprender melhor presencialmente, mesmo tendo que lidar com todos as barreiras que o ambiente físico da universidade possa apresentar, como por exemplo, as arquitetônicas.

Os achados mostraram também que o NAUFES, se fazendo valer das leis, decretos, atos normativos e outros escritos de subsídio importante, intensificou suas ações para que o aluno com deficiência fosse respaldado, possibilitando contornar certos

entraves causados pela pandemia. Nesse sentido, a UFES, em conjunto com o NAUFES, além dos serviços já prestados, disponibilizou auxílio financeiro para compra de computadores e pacotes de internet que tornaram possível o acesso às aulas por parte dos alunos mais vulneráveis. Esse amparo do NAUFES contribuiu para que o aluno com deficiência permanecesse nos estudos, mas principalmente, serviu de apoio emocional, proporcionando segurança ao aluno e sua família, sendo assim, um local de referência em assuntos de acessibilidade na UFES.

Sobre a atuação do núcleo e a experiência educacional dos alunos, importa o desenvolvimento da capacidade de agência tanto dos estudantes, como da instituição (aqui representada pelo núcleo). Isto é, alunos e a UFES tiveram a capacidade de manter os estudos, bem como transformar/adaptar-se o contexto de desafios da pandemia (GESSER; NUERNBERG, 2017). Nesta perspectiva, os alunos contam com o apoio do NAUFES, e enfatizam a importância da atuação do núcleo, dando destaque à prestação do serviço de monitoria.

A monitoria se constitui na prestação de serviço direto, onde os alunos monitores fornecem apoio no desenvolvimento das atividades acadêmicas e estabelece, em grande medida, relações de amizade devido ao convívio diário. A prestação de serviço para melhorar o ensino, ultrapassa os limites da prestação, acrescentando um fator afetivo que cooperou para a permanência do aluno em meio a um contexto extremamente difícil. Ou seja, contribuiu para que o aluno não se sentisse tão solitário nesse período e estimulando a fazer as tarefas. Para alunos com deficiência auditiva, visual e intelectual, os monitores foram essenciais, sem eles não seria possível mediar a aula.

A presente pesquisa possui limitações: o quantitativo reduzido de participantes, que não pôde ser ampliado em virtude do tempo para realizar a pesquisa e a impossibilidade de encontrar todos os alunos da instituição, uma vez que a universidade não realiza o mapeamento desses estudantes; a desabilidade comunicacional da pesquisadora, que não sabe a linguagem das LIBRAS e necessitou da mediação de intérpretes na entrevista (isso deixou tanto a pesquisadora, como os participantes, dependentes de uma terceira pessoa); os obstáculos relacionados às dificuldades tecnológicas e de conexão com internet; e a própria pandemia em si, que



desestabilizou emocionalmente a todos, e tornou a conclusão deste trabalho bastante difícil.

Diante das limitações, a pesquisa também apresenta pontos fortes. Dentre eles, tem-se a diversidade de perspectivas com alunos de diversas classificações de deficiência (física, visual, intelectual e auditiva), que moram em lugares diferentes, fazem graduações e pós-graduação distintas, ampliando assim, o olhar sobre a inclusão nas diferentes áreas da educação; a realização de entrevistas presenciais e virtuais, pois oportunizou a participação dos estudantes que não tiveram condições de estar presencialmente; e a expansão do conhecimento ao buscar a visão da instituição mediante as contribuições do núcleo de acessibilidade.

Exposto as limitações e pontos fortes, sugere-se a possibilidade de realizar pesquisas mistas, de caráter quantitativo para verificar até que ponto esses achados da pesquisa são de fato expressivos em um contexto maior, e qualitativa, para atribuir o aspecto humanizado e sensibilizador. Outra sugestão é o desenvolvimento de entrevistas em profundidade, seja com um único público específico (somente gestores do núcleo; monitores ou alunos com deficiência); a escolha de um único segmento de acessibilidade, por exemplo: acessibilidade atitudinal; ou ainda, a realização de pesquisas comparativas, abordando e contrastando as perspectivas de duas universidades ou dois núcleos simultaneamente.

Na perspectiva de contribuição desta pesquisa, a mesma se dá pelo ponto de vista teórico-empírico, onde o conhecimento da realidade é importante para gestão universitária (OLIVEIRA,2020), pois viabiliza/oportuniza a sensibilização e orientação das equipes diretas das unidades acadêmicas, dos professores e dos funcionários técnico-administrativos, no que diz respeito à promoção da acessibilidade, bem como, é capaz de impulsionar a criação de novas políticas públicas de inclusão para o aluno com deficiência (ROCHA; MIRANDA, 2009; OLIVEIRA, 2020; EPSTEIN, et al., 2021; CABRAL, 2017).

Conclui-se, ainda, que é relevante elucidar o protagonismo da experiência educacional dos estudantes com deficiência durante a pandemia. É necessário que pessoas com deficiência participem de pesquisas e tenham suas perspectivas visibilizadas, retirando-lhes o aspecto da invisibilidade (FREITAS; CABRAL, 2021;

SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021; (OLIVEIRA, 2020; CABRAL, 2017). É essencial produzir conteúdo com as pessoas com deficiência, e não apenas sobre elas, principalmente para gerar formas de conhecimento que possam cooperar para uma mudança social emancipatória na criação de uma sociedade mais inclusiva (OLIVEIRA, 2020; CABRAL, 2017).

A universidade estimula o pensamento crítico, impulsiona soluções às demandas da sociedade, e se fortalece com a presença dos estudantes com deficiência. Dessa forma, a participação ativa desse grupo faz emergir novos propósitos, levando a instituição refletir sobre seu papel e outras formas de aprender e ensinar (OLIVEIRA, 2020). É importante que os departamentos de gestão prestem mais atenção à qualidade das vivências desses estudantes, entendam os recursos e os limites de se integrar tecnologia ao processo de conhecimento tradicional, considerando a sabedoria dos especialistas de campo e os resultados da análise dos dados (FENG, et al., 2020).

Em suma, o alcance da qualidade de ensino e a permanência dos estudantes com a garantia de acessibilidade e inclusão, ainda que tenha passado por relevantes progressos, precisa percorrer um longo caminho para se estabelecer. Os estudantes com deficiência que chegam ao ensino superior de forma tímida, demandam novas posturas de gestores, professores, técnicos administrativos, alunos e da própria pessoa com deficiência, afinal, acessibilidade e permanência não se resumem a construir rampas ou outros elementos isolados da dimensão de acessibilidade (GUERREIRO, 2011). Para uma efetiva inclusão na educação, é preciso um movimento de toda universidade, com ações/atitudes e recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.) acessíveis, disseminando informações para a comunidade técnico-administrativa e capacitações e apoio institucional aos professores.

A voz da pessoa com deficiência expõe as reais fragilidades e necessidades de mudança na sociedade, e direciona a reflexão sobre de que forma a UFES, o Governo Federal, a sociedade, e todos nós, podemos fazer para a promoção de direitos e para efetivação de políticas inclusivas para pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elizabeth Maciel de et al. **Avaliação da técnica de amostragem respondent-driven sampling na estimação de prevalências de doenças transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. Tese de Doutorado.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-19, e217423, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>>. Acesso em: 23. Ago. 2021.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 182-205, 2000

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BELL, D. J. et al. Health service psychology education and training in the time of COVID-19: Challenges and opportunities. **American Psychologist**, v. 75, n. 7, p. 919-932, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/amp0000673>>. Acesso em: 19. Fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, p. 11429-11429, 1961. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 21. Fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, - Seção 1, p. 6377. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21. Fev. 2021

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 17. mai. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17. ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.260, 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 – Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em 08. fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.096, 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Senado: Brasília, 2008. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 03. ago. 2021.

BRASIL. 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, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1 Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 04 de out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Documento orientador: Programa incluir - Acessibilidade na educação

superior SECADI/SESu - 2013. 2013b. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content & view= article & id=17433 & Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817)>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 - 2014. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em 03 de Jan. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> . Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2018. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em:<[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf)>. Acesso em: 10. Mai. 2022.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior**. 2019. [Online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em:<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf)>. Acesso em: 15. Mai. 2022.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: Divulgação dos dados**. 2021. [Online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:<[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf)>. Acesso em: 10. Nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. 2020a. Disponível em:<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 07 Agosto. 2021.

BRIGNOL, P. et al. Rede de apoio a pessoas com deficiência física [Support network for persons with physical disabilities] [Red de apoyo a personas con discapacidad física]. **Revista Enfermagem UERJ**, [S.l.], v. 25, p. e18758, mar. 2017. ISSN 0104-3552. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/18758>>. Acesso em: 02 fev. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/reuerj.2017.18758>.

BUFFA, S. Mapping the global spread of the coronavirus. National Geographic, 5 de Setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.nationalgeographic.com/science/2020/03/mapping-coronavirus-infections-across-the-globe/>>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

BURCI, T. V. L.; COSTA, M. L. F. Inclusão de pessoas com deficiência visual na educação a distância. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 2, p. 1-10, 2018.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. M.; STRIBEL, G. P. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510-518, 2021.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2004, v. 57, n. 5, pp. 611-614. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?lang=pt>> . Acesso em 29 Outubro 2021.

COFFEY, Amanda. Analysing documents. In: FLICK, Uwe (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: SAGE, 2014. p. 367-379

COLBARI, A. A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional**. Vitória: EDUFES, p. 241-272, 2014.

CRESWELL J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. *Designing and conducting mixed methods research*. 3 ed. Thousand Oaks, CA: **Sage**, 2017.

DAY, Terence et al. The immediate impact of COVID-19 on postsecondary teaching and learning. **The Professional Geographer**, v. 73, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00330124.2020.1823864>>. Acesso em 22. Set. 2022.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/391108527/Adriana-Dias-Capacitismo>>. Acesso em 21 Set de de 2022.

EPSTEIN, Sabrina et al. New obstacles and widening gaps: A qualitative study of the effects of the COVID-19 pandemic on adults with disabilities. **Disability and Health Journal**, v.14, n.3, p.1-9. 2021.

FANTINEL, L. D.; CAVEDON, N. R. A cultura organizacional do restaurante Chalé da Praça XV em Porto Alegre: espaços e tempos sendo revelados. **RAM. Revista de Administração Mackenzie (Online)**, v. 11, n. 1, p. 6–37, 2010.

FENG, Xiao-Li et al. A brief discussion about the impact of coronavirus disease 2019 on teaching in colleges and universities of China. In: **2020 International Conference on E-Commerce and Internet Technology (ECIT)**. IEEE, 2020. p. 167-170.

FERREIRA, Yasmim Maria Cunha. O MERCADO DE TRABALHO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. 16., 2019, Brasília. Anais... Brasília, 2019. p1-9. Disponível em: <<https://brosequini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1915/1868>>. Acesso em 27. mai. 2021.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 43-60, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/HXsqCN6njz8ZSSnxKJHRnCb/?lang=pt#>>. Acesso em: 17. Abr. 2022.

FLICK, U. A pesquisa qualitativa online: a utilização da Internet. In: \_\_\_\_\_. Introdução a pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 238-253.

FREITAS, Lindalva José de; CABRAL, Danielle da Silva Bezerra. A INVISIBILIDADE E ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **DOSSIÊ: educação, política e diversidade**. João Pessoa, 2020. p. 39-54. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/dossie-educacao-politica-e-diversidade/aureliana-3.pdf>>. Acesso em: 17. Out. 2021.

GIBBS, R. G., Análise de Dados Qualitativos. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009. p.198.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, n. especial 3, p. 151-166, 2017

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GUERREIRO, E. M. B. R. Avaliação da Satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs - UFSCar, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2886/3990.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15. Jan. 2022.

GUGLIANO, A. A.; MENDES, T. Z.; STEIN, G. de Q. Políticas públicas e direitos das pessoas com deficiência no Brasil (1988-2016). Campos Neutrais - **Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 9–23, 2021. DOI: 10.14295/cn.v2i1.11559. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/cn/article/view/11559>>. Acesso em: 8 de jan. 2021.

GUTIÉRREZ, P; CLARK, S. Covid-19 world map: which countries have the most coronavirus cases and deaths? The Guardian, 4 de Setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2020/sep/04/covid-19-world-map-which-countries-have-the-most-coronavirus-cases-and-deaths>> . Acesso em 17 de Agosto de 2021.

HALFORD, Susan. Hybrid workspace: Re-spatialisations of work, organisation and management. **New Technology, Work and Employment**, v. 20, n. 1, p. 19-33, 2005.

HODGES, C. B. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020. Disponível em: <<https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/104648/facdev-article.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17. Dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> . Acesso em: 28 de fev. 2021.

KHATTAR, A.; JAIN, P. R.; QUADRI, S. M. K. Effects of the disastrous pandemic COVID 19 on learning styles, activities and mental health of young Indian students-a machine learning approach. In: **2020 4th International Conference on Intelligent Computing and Control Systems (ICICCS)**. IEEE, 2020. p. 1190-1195.

KOON, L. M. et al. Examining the effects of the COVID-19 pandemic on community engagement for people with mobility disabilities. **Disability and Health Journal**, v. 15, p. 1-6, 2021.

LAWSON, A.; BECKETT, A. E. The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis. **The International Journal of Human Rights**, v. 25, n. 2, p. 348-379, 2021.

LI, Huan et al. "How do I survive exclusion?" Voices of students with disabilities at China's top universities. **Children and Youth Services Review**, v. 120, p. 1-12, 2021.

LINDSAY, S.; AHMED, H.; APOSTOLOPOULOS, D.. Facilitators for coping with the COVID-19 pandemic: Online qualitative interviews comparing youth with and without disabilities. **Disability and Health Journal**, v. 14, p. 101-113, 2021.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. Temas básicos de Educação e Ensino. Coordenadora Loyde A, Faustini. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, T. F. A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, Edição Especial: Educação e Democracia em Tempos de Pandemia, p. 205-221, 2020.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. 1-8, 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.



MARUYAMA, Takao; HOPKINSON, Peter G.; JAMES, Peter W. A multivariate analysis of work–life balance outcomes from a large-scale telework programme. **New Technology, Work and Employment**, v. 24, n. 1, p. 76-88, 2009.

MENICUCCI, M. C. Educação inclusiva: possibilidades e desafios atuais In: **Educação especial inclusiva**. Belo Horizonte: PUC, 2006. Disponível em: <<https://xdocs.com.br/doc/menicucci-m-do-c-ducao-especial-inclusiva-enfase-em-ciencias-humanas-livros-textos-1-belo-horizonte-pucminas-virtual-2005p-44a-67-xn4klvl5gqoj>>. Acesso em 03. mar. 2021.

MONTEBLANCO, Valquirea Martins. **A escola comum/especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas**. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7190/MONTEBLANCO%2c%20VALQUIREA%20MARTINS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17. Mai. 2022.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NETA, A. S. O.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

NUERE, S.; MIGUEL, L. The digital/technological connection with Covid-19: An unprecedented challenge in university teaching. **Technology, Knowledge and Learning**, v. 26, n. 4, p. 931-943, 2021.

OLIVEIRA, D. F. O estudante com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina: fatores que influenciam o acesso e a permanência. 2020. 157f. Dissertação (Mestrado do curso de Pós-Graduação em Administração Universitária), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

OLIVEIRA, Teresa; MORGADO, Lina. Impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos a distância no ensino superior: O papel da presença emocional e das microlideranças. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 33, n. 2, p. 177-199, dez. 2020. Disponível em: <[http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872020000200177&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872020000200177&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 set. 2022. Epub 31-Dez-2020. <https://doi.org/10.21814/rpe.14331>.

ONU - Organização das Nações Unidas - Brasil - **Comitê da ONU sobre pessoas com deficiência publica nova orientação legal**. 2018. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/81446-comite-da-onu-sobre-pessoas-com-deficiencia-publica-nova-orientacao-legal>> . Acesso em 20 de abr. 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas - Brasil - Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em : <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 13 de janeiro de 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas - Brasil - Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em <<https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/#portadora>> . Acesso em 14 de janeiro de 2021.

PACHECO, A. S. V. et al. Fatores Dificultadores à permanência dos estudantes no curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 1, julho, 2008.

PACHECO. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. 2010. 298f. Tese (Doutorado Engenharia e Gestão do Conhecimento), Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PAM - Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes - Doc. das Nações Unidas. Resolução 37/52, de 3.12.1982. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>> . Acesso em 23 de janeiro de 2021.

PENG, W.; LI, X.; FAN, L. Research on information-based teaching and its influence on future education under the background of epidemic situation. In: **2020 IEEE 2nd International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI)**. IEEE, 2020. p. 340-343

PEREIRA, M. A História da Pessoa com Deficiência. Ciências Gerenciais em Foco, [S. l.], v. 8, n. 5, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PING, Z.; FUDONG, L.; ZHENG, S. Thinking and practice of online teaching under COVID-19 epidemic. In: **2020 IEEE 2nd International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI)**. IEEE, 2020. p. 165-167.

POLANCZYK, G. V. O custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes. *Jornal da USP*, São Paulo, publicado em 11 de maio de 2020. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/artigos/o-custo-da-pandemia-sobre-a-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 23. Set. 2022.

RESOLUÇÃO, C. N. E. CES nº 1, de 11 de março de 2016. **Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.**

RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo. Cortez Editora, 2007. 120 p.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009.

RODRIGUES, S. C. E. (Org.). **Cartilha dos Direitos Das Pessoas com Deficiência**. Rio de Janeiro, Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, 2013.

RODRIGUES, J. M. C.; SANTIAGO, S. A. S. A exclusão como processo socioeconômico e cultural: O Que a Escola tem a ver com isso? **DOSSIÊ: educação, política e diversidade**. João Pessoa, 2020. p. 23-38. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/dossie-educacao-politica-e-diversidade/aureliana-3.pdf>>. Acesso em: 17. Out. 2021.

ROGOFF, K. After coronavirus we should be ready for an uncertainty pandemic. **The Guardian**, 2020. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/business/2020/sep/04/after-coronavirus-we-should-be-ready-for-an-uncertainty-pandemic>> . Acesso em: 18. Ago. 2021.

ROPOLI, E. A. et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva. Brasília: **Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial**, 2010. 51p. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>>. Acesso em: 25. Ago. 2021.

SANTOS, E. EAD, PALAVRA PROIBIDA. EDUCAÇÃO ONLINE, POUCA GENTE SABE O QUE É. ENSINO REMOTO, O QUE TEMOS PARA HOJE. MAS QUAL É MESMO A DIFERENÇA?# LIVESDEJUNHO. In:\_\_\_\_\_. **ESCREVIVÊNCIAS CIBERFEMINISTAS E CIBERDOCENTES: Narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 57-74.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência**. Brasília: **andi/Fundação banco do brasil**, p. 160-165, 2003. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIE NCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIE NCIA_NA_ERA_DA.pdf)>. Acesso em: 22. Mar. 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, n. 1, p. 19-23, out., 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 22. Jan. 2022.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 58. 2007, p. 20-30. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>>. Acesso em: 22. Jan. 2022.

SASSAKI, R. K. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Reação: Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, v. 96, n.17, p.10-12, 2014. Disponível em <<http://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf>>. Acesso em: 09 de fev.2021.

SCHMIDT, F. Pessoas com deficiência: breves notas sobre sua terminologia, seu conceito jurídico e sua disciplina constitucional no Brasil. **Revista Jurídica do Ministério Público do Estado do Tocantins**, v. 17, n. 1, p. 142-157, 2019.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SHIMONO, S. O. **Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2008. 118 f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção título de Mestre em Educação. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-162039/publico/DissertacaoSumiko.pdf>>. Acesso em: 07. mar. 2021.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOUZA, A. S. L. et al. Educação na Pandemia: Ação Extensionista Voltada às Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). **Expressa Extensão**, v. 26, n. 1, p. 308-317, 2021.

SOUZA, Luciana Gomes Almeida de; BOEMER, Magali Roseira. O ser-com o filho com deficiência mental: alguns desvelamentos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 13, n. 26, p. 209-219, 2003.

SUGAHARA, C. R.; FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A. Higher Education: Learning of students with disabilities in remote education in times of pandemic. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 17, n. 1, 2021. Disponível em: <[https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/forum\\_ambiental/article/view/2837](https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/forum_ambiental/article/view/2837)>. Acesso em 21. ago. 2021.

TEIXEIRA, M. C. A. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4778/61080100037.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05. mai. 2021.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v.45, n.1, p.89-125,1975.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020**. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por). Acesso em: 10 dez. 2021.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, 3., 2019, Campinas. Anais eletrônicos. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>>. Acesso em: 23. set. 2022.

VENDRAMINI, José Eduardo; MACIEL, Helen Cazani; PENNA, Priscila Foger Marques. OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: IDENTIFICANDO NECESSIDADES E AUXILIANDO O PROFESSOR. **Apae Ciência**, v. 16, n. 2, p. 170-181, 2021. Disponível em: <<https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/311>>. Acesso em: 22 set. 2022.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, p. 16, 2009.

WANG, C.; ZHAO, H. The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 1168, 2020.

WAPSHOTT, R.; MALLETT, O. The spatial implications of homeworking: a Lefebvrian approach to the rewards and challenges of home-based work. **Organization**, v. 19, n. 1, p. 63–79, 2011.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. “Deixa eu te contar uma coisa...”: possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 6, n. 3, ed. especial, 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1521>>. Acessado em: 13. maio 2021.

ZILIOTTO, G. S.; GISI, M. L. As políticas de Educação Especial no Brasil: trajetória histórica dos normativos e desafios. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 99-115, 2018.

## APÉNDICES

## APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Objetivo:** Enviar para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFES (CEP), posteriormente, coletar a assinatura dos entrevistados (alunos e equipe do núcleo de acessibilidade), consentindo a participação na presente pesquisa.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da Pesquisa: “IMPACTOS DA PANDEMIA NA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR”.**

**Nome do Pesquisador (a):** Leticia Andrade da Silva  
Telefone: (27) 99512-2453  
E-mail: leticiaandrade.s@hotmail.com

**Nome da Orientador:** Professor. Dr. Rubens, de Araújo Amaro  
E-mail: amaroeduc@yahoo.com.br

**Comitê de Ética em Pesquisa:** (27) 3145-9820 - cep.goiabeiras@gmail.com - Av. Fernando Ferrari, 514 - *campus* Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.090-075 (para recurso ou reclamações do participante da pesquisa).

Prezado colaborador, meu nome é **Leticia Andrade da Silva** e sou aluna do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Sob a orientação do Professor Dr. Rubens de Araújo Amaro, desenvolvo a pesquisa intitulada **“IMPACTOS DA PANDEMIA NA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR”**, que tem como objetivo: analisar os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) da educação especial no ensino superior em uma universidade federal na região sudeste do Brasil e se justifica pela necessidade de dar voz às pessoas com deficiência conforme preza o lema que acompanha essa população **“NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”**, bem como, verificar os desafios que colaboram para a baixa representatividade dessa população nas universidades.

Você está sendo convidado (a) a participar oferecendo-nos informações relacionadas à sua experiência de enfrentamento aos desafios de educação em meio à pandemia da COVID-19. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será

pago por sua participação. Contudo, se algo sair do previsto e ocorrer alguma despesa, você será ressarcido (a). Em caso de eventual dano decorrente da pesquisa, é assegurado seu direito a buscar indenização.

As informações serão utilizadas como subsídios para dissertação de Mestrado em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo e desenvolvimento de artigos a serem publicados. Todo material resultante será guardado, em poder da pesquisadora, durante 05 (cinco) anos, sendo então destruído.

Ao realizar as entrevistas, poderão ocorrer riscos relacionados ao constrangimento quando forem abordados determinados assuntos, porém esse risco pode ser minimizado com a possibilidade da sua desistência a qualquer momento da pesquisa sem qualquer dano. Além disso, as informações aqui geradas serão utilizadas apenas para fins científicos e sua identidade será preservada. Já os benefícios, correspondem a geração de conhecimento sobre o assunto, tanto para o participante da pesquisa, quanto para a academia e a sociedade.

Gostaria de gravar a nossa entrevista — que durará aproximadamente 1h, mas não será interrompida caso ultrapasse esse tempo e seja de comum acordo entre as duas partes — a fim de não perder as informações. Garanto a você que essa gravação não será mostrada a ninguém e que sua identidade não será revelada. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, pois apenas será solicitado relato verbal voluntário de suas concepções com base nas suas experiências acadêmicas. Destaca-se que as informações serão analisadas em conjunto com a de outros participantes, sendo garantido o sigilo, a privacidade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Você tem a liberdade de se recusar a continuar participando da pesquisa em qualquer momento e sem qualquer prejuízo.

Caso algum tema lhe cause constrangimento, será retirado de pauta de forma imediata. Dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser esclarecidas junto a pesquisadora através do endereço eletrônico [leticiaandrade.s@hotmail.com](mailto:leticiaandrade.s@hotmail.com), telefone: (27) 99512-2453, ou ao Prof. Orientador, através do endereço eletrônico: [amaroeduc@yahoo.com.br](mailto:amaroeduc@yahoo.com.br). Quaisquer reclamações ou denúncias sobre o estudo são passíveis de reclamação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP – UFES), situado no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), sala 07, Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Campus Universitário, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29090-075, telefone (27) 3145-9820, endereço eletrônico [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com). Caso deseje fazer uma denúncia ou relatar algum problema, você poderá fazer contato com o comitê de ética. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para a sua participação nesta pesquisa. Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador. Uma delas ficará com você. Guarde, cuidadosamente, a sua via, pois é um documento que traz informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Em casos de entrevista online, o mesmo termo de consentimento será disponibilizado em formato de formulário, elaborado via Google Forms, e a assinatura equivale ao preenchimento do nome e marcação da opção “Li e concordo em participar da pesquisa”.

Por favor, preencha os itens a seguir:



Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecido, manifesto meu consentimento em  
participar desta pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora  
**Letícia Andrade da Silva** sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me  
garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me leve a  
qualquer penalidade.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante de pesquisa

(Nas entrevistas em ambiente virtual, a assinatura equivale à opção de concordar em  
participar da pesquisa entre as opções dispostas no link a ser enviado por e-mail).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AO ALUNO PCD

Meu nome é Leticia Andrade da Silva, sou mestranda em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - Campus Goiabeiras. O motivo do meu contato é devido a realização da Dissertação, a qual, a participação do Senhor (a) é de suma importância. Com a temática voltada para os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) da educação especial no ensino superior em uma universidade federal na região sudeste do Brasil, gostaria de conversar com você sobre suas experiências no Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE).

Data da Entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. Horário de início: \_\_\_\_\_ horas. Termina às \_\_\_\_\_ horas.

### **1º Bloco: Perfil do Entrevistado (Dados demográficos)**

1. Qual a sua idade?
2. Qual é o seu estado civil?
3. Qual é a Cidade e o bairro em que você reside?
4. Qual curso está cursando?
5. Em qual período se encontra?
6. Qual a sua deficiência?
7. Qual o grau de instrução dos seus pais?
8. Quantas pessoas residem na sua residência? (Incluindo você)?

### **2º Bloco: Perguntas sobre Desafio da educação na pandemia.**

9. Quais desafios tem enfrentado na universidade desde o início da pandemia COVID-19?
10. Você possui os recursos tecnológicos necessários para o modelo de Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE)? Se não, o que falta? Exemplo: computador/notebook, rede/internet, gravador, etc.
11. Você tem alguma dificuldade em lidar com a tecnologia necessária no EARTE? Quais?
12. Como ficou sua rotina de estudos durante a pandemia? Você tem horário de estudos, local específico?
13. O que mudou do modelo de ensino presencial para o EARTE?
14. Qual desses modelos de ensino você prefere e porquê?

15. Conte sobre aspectos positivos e negativos do modelo EARTE.
16. Do que sente falta no modelo presencial?
17. Como você avalia a atuação dos professores no modelo EARTE? Em quais aspectos eles podem melhorar?
18. Como o monitor (a) atende sua necessidade? (Exemplos de necessidades: locomoção, acompanhamento ao refeitório/banheiro, tradução em LIBRAS, acompanhamento nas atividades de ensino remoto).
19. Fale sobre sua relação com os colegas de turma e docentes durante a pandemia.
20. Que mudanças/adaptações você acredita que precisam ocorrer no EARTE para favorecer a sua aprendizagem?
21. No EARTE, o que facilita o aprendizado/a realização das suas atividades? E o que dificulta?
22. Você recebe outros tipos de apoio em seus estudos (pais, parentes, amigos, colegas de classe)?
23. Você percebeu alguma mudança no rendimento acadêmico durante a pandemia? Quais?
24. O que sugere de melhoria no Núcleo de Acessibilidade da Universidade para favorecer sua aprendizagem?

### **3º Bloco: Experiências com o núcleo de acessibilidade da universidade**

25. Como conheceu o Núcleo de Acessibilidade da Universidade?
26. Conte-me sobre os **aspectos positivos e/ou negativos** da relação com o Núcleo de Acessibilidade da Universidade antes e durante a pandemia. O que mudou?
27. Como é a assistência do Núcleo de Acessibilidade da Universidade? O que fazem para você?
28. Como é sua relação com monitor (a)? Conte um pouco de sua experiência antes e durante a pandemia.
29. Como avalia a interação com as pessoas (amigos, professores, outros funcionários) antes e durante a pandemia?

### **Perguntas técnicas**

30. Você considera a velocidade da sua internet boa?
31. Como você avalia o desempenho do seu notebook, ele atende sua necessidade? Se não, o que falta nele?

32. Você tem todas as tecnologias necessárias para seu aprendizado no EARTE?
33. Quais as plataformas/programas utilizados nas aulas?
34. Quais os métodos de avaliação no modelo EARTE? Você os considera adequados para as suas necessidades?
35. Houve adaptação das atividades para você?
36. Quais foram os materiais utilizados nas aulas? Você considera adequado para sua necessidade?
37. O que você acha das formas de avaliação que a Ufes utiliza? Como você avalia o material didático disponibilizado para você?
38. Como o EARTE afetou a sua motivação para os estudos?

**Caso queira receber uma cópia dos resultados obtidos com essa pesquisa, complete os campos abaixo para que possa ser enviado ao final do trabalho.**

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Agradecimento:** Agradeço sua disponibilidade e sua participação neste estudo. Reitero a confidencialidade das informações fornecidas e, se necessário, poderei contatá-lo (a) para participações futuras.

## APÊNDICE III - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AO MONITOR (A) DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE

Meu nome é Leticia Andrade da Silva, sou mestranda em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Campus Goiabeiras. O motivo do meu contato é devido a realização da Dissertação, a qual, a participação do Senhor (a) é de suma importância. Com a temática voltada para os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) da educação especial no ensino superior em uma universidade federal na região sudeste do Brasil, gostaria de conversar com você sobre suas experiências no Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE).

Data da Entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. Horário de início: \_\_\_\_\_ horas. Término às \_\_\_\_\_ horas.

### 1º Bloco: Perfil do Entrevistado (Dados demográficos)

1. Qual a sua idade?
2. Qual a cidade e o bairro em que você reside?
3. Qual curso e período se encontra?
4. Qual a sua ocupação profissional?
5. Qual o grau de instrução dos seus pais?
6. Quantas pessoas residem na sua residência incluindo você?

### 2º Bloco: Experiências de egresso no núcleo

7. Como conheceu o Núcleo de Acessibilidade da Universidade? Quanto tempo está atuando no núcleo?
8. Você tem alguma qualificação a fim, ou recebe algum treinamento/qualificação para exercer monitoria?
9. Conte-nos sobre os **aspectos positivos e/ou negativos** da relação com o Núcleo de Acessibilidade da Universidade antes e durante a pandemia.
10. Como você avalia a atuação dos professores no modelo EARTE? Em quais aspectos eles podem melhorar?
11. Quais atividades você realiza no Núcleo de Acessibilidade da universidade?
12. Como é sua relação com alunos PcD? Conte um pouco de sua experiência.

**3º Bloco: Perguntas sobre Desafio da educação na pandemia.**

13. Quais desafios tem enfrentado para auxiliar os alunos PcD no modelo de Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE) desde o início da pandemia COVID-19?
14. Você tem os recursos tecnológicos necessários para auxiliar os alunos durante o modelo EARTE?
15. Tem dificuldade em lidar com a tecnologia necessária no EARTE?
16. O que mudou entre modelo presencial e EARTE?
17. Qual modelo de ensino prefere e porquê?
18. Conte sobre aspectos positivos e negativos do modelo EARTE.
19. Você acredita que os docentes atendem às necessidades de seu monitorado (a)? Por quê?
20. Fale sobre sua relação com os colegas de turma e docentes.
21. Há necessidade de mudança/adaptação no EARTE? Exemplo: aumento ou redução do tempo de aula.
22. Como você vê suas possibilidades de desenvolvimento sendo monitor (a)no modelo EARTE?
23. No EARTE, o que facilita o aprendizado/a realização das suas atividades? E o que dificulta?
24. Já deu assistência a mais de um aluno PcD? Qual a diferença entre eles? O que muda de uma deficiência para outra?
25. Você percebeu alguma mudança no rendimento acadêmico do seu monitorado durante a pandemia?
26. O que sugere de melhoria no modelo EARTE e no Núcleo de Acessibilidade da Universidade?

**Caso queira receber uma cópia dos resultados obtidos com essa pesquisa, complete os campos abaixo para que possa ser enviado ao final do trabalho.**

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Agradecimento:** Agradeço sua disponibilidade e sua participação neste estudo. Reitero a confidencialidade das informações fornecidas e, se necessário, poderei contatá-lo (a) para participações futuras.

## APÊNDICE IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO A COORDENADORA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE

Meu nome é Leticia Andrade da Silva, sou mestranda em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES- Campus Goiabeiras. O motivo do meu contato é devido a realização da Dissertação, a qual, a participação do Senhor (a) é de suma importância. Com a temática voltada para os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) da educação especial no ensino superior em uma universidade federal na região sudeste do Brasil, gostaria de conversar com você sobre suas experiências no Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE).

Data da Entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. Horário de início: \_\_\_\_\_ horas. Término às \_\_\_\_\_ horas.

### 1º Bloco: Experiências de egresso no núcleo

1. Como conheceu o Núcleo de Acessibilidade da Universidade? Quanto tempo está atuando no núcleo?
2. Que **desafios** você enfrentou ao entrar no Núcleo de Acessibilidade da Universidade? Conte um pouco de sua experiência.
3. Conte-nos sobre os **aspectos positivos e/ou negativos** da relação com o Núcleo de Acessibilidade da Universidade.
4. Como você avalia o envolvimento da instituição com a questão **social** do ingresso dos alunos com deficiência? E como se aplica a questões legais da lei de cotas?
5. Em sua opinião, o **nível de qualificação profissional dos docentes influencia** na aprendizagem de pessoas com deficiência?
6. Fala sobre o seu papel no Núcleo de Acessibilidade da Universidade:
7. Como é sua relação com alunos PcD?
8. Como você descreveria a importância desse setor para os estudantes com deficiência da UFSC?
9. Como foi elaborada/desenvolvida a política de atendimento aos estudantes com deficiência no núcleo/universidade?
10. A estrutura da CAE é adequada para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência da universidade?

11. Quais as ações e projetos desenvolvidos pelo setor?
12. Dentre as ações desenvolvidas, qual você destacaria como de maior impacto e de maior importância para a permanência e conclusão de curso dos estudantes com deficiência?
13. - Quais as maiores dificuldades apontadas pelo público atendido?
14. Você considera que o setor contribui para a permanência dos estudantes na Universidade? Existem dados que comprovem isso?
15. O setor trabalha com relatórios que contabilizem ingresso, tempo de permanência e conclusão de curso dos estudantes atendidos?
16. O núcleo busca o diálogo com os estudantes com deficiência para definição de políticas e para identificação de recursos que possam contribuir para o acesso ao conhecimento?
17. Vocês trabalham em parceria com outros setores da Instituição? Quais?
18. A procura por atendimentos no setor tem aumentado nos últimos anos? Quais seriam os possíveis motivos?
19. Quais os maiores desafios em coordenar o núcleo?

## **2º Bloco: Perguntas sobre Desafio da educação na pandemia.**

20. Quais desafios tem enfrentado na universidade desde o início da pandemia COVID-19?
21. O núcleo tem algum plano de enfrentamento/contingência/ação para o modelo Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE)? Fale sobre.
22. Quais os questionamentos/reclamação de adaptação ao modelo EARTE?
23. Quais mudanças são percebidas do modelo presencial para o modelo EARTE?
24. Qual modelo prefere e porquê?
25. Conte sobre aspectos positivos e negativos do modelo EARTE
26. Como funcionam as atividades de apoio aos alunos e aos monitores?
27. Como você avalia a didática do docente?
28. Como é realizado o monitoramento da qualidade da assistência prestada para os alunos?
29. Fale sobre a comunicação da coordenação com os alunos e monitores. Como se dá esse acesso?
30. Há necessidade de mudança/adaptação no EARTE? Qual?
31. Como você vê suas possibilidades de desenvolvimento sendo coordenador (a) no modelo EARTE?
32. Como é dado o aprimoramento da qualidade da assistência prestada aos alunos, monitores e docentes?



33. O que sugere de melhoria no modelo EARTE e no Núcleo de Acessibilidade da Universidade?

**Caso queira receber uma cópia dos resultados obtidos com essa pesquisa, complete os campos abaixo para que possa ser enviado ao final do trabalho.**

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Agradecimento:** Agradeço sua disponibilidade e sua participação neste estudo. Reitero a confidencialidade das informações fornecidas e, se necessário, poderei contatá-lo (a) para participações futuras.