

---

## Avaliação do ensino remoto para estudantes do Ensino Superior com deficiência no contexto da pandemia

Lúcia Pereira Leite<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2401-926X>

Drielle Sauer Paparella<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0699-2015>

Ariane Vieira de Souza<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6732-1592>

### Resumo

A pesquisa objetivou identificar as ações institucionais e o impacto do ensino remoto na formação de acadêmicos do Ensino Superior com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19. Trata-se de um estudo de natureza descritiva-analítica, em que os dados foram coletados por meio de formulário eletrônico e entrevista *online* com estudantes da graduação de uma universidade pública paulista. A análise de dados deu-se pelas respostas dos formulários e pelos núcleos de significação construídos dos relatos obtidos com as entrevistas. Observaram-se poucas ações desenvolvidas para atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência; fragilidades no acompanhamento do ensino remoto; poucas ações inclusivas; dificuldades na concentração e na socialização. *Palavras-chave:* Pessoas com deficiência; Ensino remoto; Covid-19; Pandemia; Ensino Superior.

---

### Evaluation of remote study by students with disabilities in higher education in the context of the pandemic

### Abstract

This research aimed to identify the institutional actions and the impact of remote teaching on students with disabilities' training in higher education in the COVID-19 pandemic context. This is a descriptive-analytical study, in which data were collected through an electronic form and an online interview with undergraduate students from a public university of São Paulo State. Data analysis was carried out through the forms responses and the meaning cores constructed from the reports obtained from the interviews. The study reveals that there were few actions developed to meet the specific needs of students with disabilities; weaknesses in monitoring remote teaching; few inclusive actions; accentuated difficulties in concentration and socialization. *Keywords:* People with disabilities; Remote Teaching; COVID-19; Pandemic; Higher education.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, [lucia.leite@unesp.br](mailto:lucia.leite@unesp.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, [drielle.paparella@unesp.br](mailto:drielle.paparella@unesp.br).

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, [ariane.souza@unesp.br](mailto:ariane.souza@unesp.br).

---

## Introdução

Na leitura da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), especialmente do artigo 205, tem-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, com foco em um desenvolvimento pleno, no preparo do sujeito para exercer a cidadania e participar do mercado de trabalho. O Brasil é signatário de diversas declarações que defendem o direito à educação para todos e elaborou suas próprias normativas para esse fim, como a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI (BRASIL, 2008). Vale pontuar que o conceito de inclusão tem ganhado espaço em diversos contextos na atualidade. A inclusão pode ser compreendida como um processo que diz respeito às adequações necessárias referentes à diversidade, como a deficiência, de modo a garantir os direitos de pessoas com deficiência e favorecer sua qualidade de vida e participação na sociedade. Entende-se que esse processo de inclusão implica a relação da sociedade com a pessoa com deficiência (LEITE; MARTINS, 2015).

Mais recentemente, aprovou-se a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que define a pessoa com deficiência como “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” (BRASIL, 2015, art.2).

A participação de pessoas com deficiência na sociedade está atrelada às condições de acessibilidade ofertadas, visto que essa é considerada uma condição para o processo de inclusão (SOUSA; MARTINS; LEITE, 2015). O Art. 3.º da LBI (BRASIL, 2015) afirma que a acessibilidade consiste na possibilidade e na condição de pessoas com deficiência de utilizarem espaços, equipamentos, mobiliários e transportes, bem como terem acesso a informações, com a remoção de barreiras nos sistemas de comunicação. Pautada em uma perspectiva social no modo de compreender a deficiência, a lei enfatiza que essa condição não deve ser vista como intrínseca ao indivíduo, mas como uma responsabilidade da sociedade de eliminar as barreiras

existentes que impedem a plena inclusão e participação dessas pessoas. No contexto educacional, por exemplo, a acessibilidade deve englobar desde a remoção de barreiras estruturais-arquitetônicas até as metodológicas, com ajustes nos conteúdos curriculares, nas práticas de ensino, nos recursos pedagógicos e nos modos de avaliação (CIANTELLI; LEITE, 2016).

Para contextualizar este estudo, tem-se que, desde 2020, o cenário mundial é atravessado pela pandemia de Covid-19,<sup>4</sup> que impôs diversos desafios e implicações para todos, inclusive para as pessoas com deficiência. A Covid-19 causou uma crise sanitária mundial, afetando todos os países em diversos setores da sociedade. Nesse cenário, o Brasil adotou várias medidas restritivas, muitas no contexto educacional. A partir das orientações do Ministério da Educação, houve a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, visto que o isolamento social foi adotado como medida sanitária para a diminuição do contágio da doença (BRASIL, 2020). Ademais, o Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, elaborou a Recomendação n.º 31, de 30 de abril de 2020 – referente às medidas emergenciais –, que visa garantir os direitos e a proteção social das pessoas com deficiência no contexto pandêmico nas diversas esferas, incluindo a educacional (BRASIL, 2020).

Entretanto, considerando as dimensões geográfica e populacional do país e, conseqüentemente, a sua diversidade cultural e a desigualdade socioeconômica, surgem um questionamento e uma preocupação referentes à efetivação da educação em contexto remoto. Alguns estudos realizados nesse período pandêmico apontam as diversas fragilidades e a vulnerabilidade da população de pessoas com deficiência e evidenciam a discriminação, a desigualdade e os desafios que a educação inclusiva enfrenta atualmente (BOCK; GOMES; BECHE, 2020; OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020;).

Destarte, este estudo objetiva compreender como os estudantes com deficiência avaliam a experiência do ensino remoto e analisar o impacto dessa modalidade de ensino na formação de acadêmicos do Ensino Superior com deficiência. Faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida por pesquisadoras de universidades das regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste,

---

<sup>4</sup> A *Coronavirus Disease* (Covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus *Severe acute respiratory syndrome* (SARS-CoV-2).

filiadas ao Grupo de Trabalho (GT) 59 “Psicologia e Políticas Educacionais” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

### **Local**

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado de São Paulo, após autorização concedida pela Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão da universidade, e conta com parecer favorável CAAE: Plataforma Brasil.

### **Participantes**

Na primeira etapa, participaram da pesquisa 19 estudantes de graduação autodeclarados com deficiências, a saber: Transtorno do Espectro Autista (TEA), 4 alunos; deficiência auditiva, 6; deficiência física, 3; deficiência visual, 5; e Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), 1. Na segunda etapa, dos 13 graduandos que participaram, 3 se autodeclararam com deficiência física, 2 com TEA, 4 com deficiência visual, 3 com deficiência auditiva e 1 com TDA. Na ocasião da pesquisa, que ocorreu no segundo semestre de 2021, esses alunos estavam matriculados em disciplinas ofertadas na forma de ensino remoto, que substituiu o ensino presencial. Eles aceitaram fazer parte do estudo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que forneceu todos os esclarecimentos necessários, conforme orientações das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n.º 466, de 20 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013) e n.º 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016).

### **Procedimentos para a coleta e análise dos dados**

#### **1.ª etapa – Formulário eletrônico**

O formulário, cujo preenchimento é voluntário, foi proposto de forma eletrônica e divulgado pela universidade para todos os discentes via *e-mail* institucional, enviado pela

Pró-Reitoria de Graduação. Ele visa recolher aspectos iniciais sobre as práticas de estudo dos alunos nesse contexto e suas experiências com o ensino remoto, que foi proposto para alunos e alunas da graduação e da pós-graduação e se organizou em torno de questões similares para ambos os grupos, com algumas alterações em vista da especificidade dos níveis de ensino. A estrutura geral do questionário era composta por 22 questões, divididas em: a) Dados gerais dos participantes e da situação acadêmica – questões de 1 a 9; b) Utilização de plataformas virtuais e funcionamento das aulas remotas – 10 a 15; e c) Acessibilidade às aulas remotas – 16 a 20; e ainda duas questões adicionais sobre a possibilidade de participação em entrevista individual.

## **2.<sup>a</sup> etapa – Entrevista realizada com estudantes autodeclarados com deficiência**

Após a realização do questionário, foram analisadas as respostas aos itens propostos, que permitiram identificar os estudantes que se autodeclararam como pessoas com deficiência. Em prosseguimento, foi feito contato via *e-mail* com esses alunos, para propor a realização de uma entrevista individual não presencial, através da plataforma *Google Meet*. A entrevista foi conduzida pelas pesquisadoras com o auxílio de um roteiro norteador, previamente elaborado e composto de 12 questões, para auxiliar na obtenção dos dados durante o processo dialógico e na compreensão da percepção dos entrevistados sobre o estudo remoto e como eles avaliam essa forma de ensino.

A técnica da entrevista a partir de um roteiro prévio permitiu às pesquisadoras realizarem as adaptações que se fizeram necessárias, com base no fluxo da interlocução com o participante da pesquisa, o que lhes possibilitou entender a maneira como o entrevistado compreende o tema pesquisado (FRASER; GONDIM, 2004; MINAYO; DESLANDES, 2008). As entrevistas foram gravadas com autorização do participante, com a intenção de auxiliar na transcrição dos relatos para a análise posterior.

Os aspectos identificados por meio das entrevistas foram analisados à luz do cenário educacional – em um contexto sociopolítico, vivenciado em momento pandêmico – diante das respostas dadas às questões do roteiro previamente elaborado.

Para a análise dos materiais coletados, esta pesquisa se fundamentou na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), pautada no materialismo histórico-dialético (MHD). Como ferramenta de análise foram utilizados os núcleos de significação – que buscam apreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos frente ao contexto social e cultural no qual estão inseridos –, de modo a compreender como se arranjam as significações dos sujeitos com base em seus relatos. Os núcleos fundamentam-se pela análise de materiais como entrevistas, documentos, relatos escritos ou orais, entre outros, uma vez que, conforme Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 37892) apontam, materiais produzidos por meio de linguagem

se constituem em espaços que representam não apenas a possibilidade de apreensão dos sentidos e significados que homens concretos, em condições reais de existência, atribuem a um dado fenômeno, mas também a possibilidade de utilizar a própria linguagem nesta situação como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. A linguagem é fundamental por carregar/conter os sentidos, tornando-os passíveis de serem desvelados pelo pesquisador no processo construtivo e interpretativo de análise e também como mediadora do processo de aprendizagem que se pretende estabelecer.

A constituição dos núcleos de significação é dividida em três etapas: o levantamento dos pré-indicadores, a sistematização dos indicadores e a construção dos núcleos de significação. A primeira etapa consiste na identificação de palavras, frases ou indicativos verbais que revelem aspectos do pensamento e do sentimento, e que tenham significados que expressem a materialidade histórica dos sujeitos. A etapa subsequente é elaborada com base na aglutinação dos pré-indicadores, à luz dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. A última etapa, referente à construção dos núcleos, direciona-se para um movimento de síntese, com o intuito de compreender os sentidos construídos pelos sujeitos acerca da realidade na qual estão inseridos (AGUIAR; OZELLA, 2013). Tal perspectiva de construção de análise permite compreender os múltiplos condicionantes do objeto de estudo e considerar o movimento dialético da realidade e seus aspectos históricos, econômicos, políticos e culturais, estabelecendo-se assim uma distância de análises rasas, simplistas ou causais.

### **Resultados e discussões**

## **Etapa 1 – Questionário sobre a experiência dos alunos com o ensino remoto e suas práticas com o estudo remoto**

Da aplicação feita no sítio eletrônico da universidade foram obtidas 233 respostas, das quais 19 corresponderam a estudantes que se autodeclararam como pessoas com deficiência, o que representa 8% da amostra.

Ao analisar os dados dos 19 participantes que se autodeclararam pessoas com deficiência, vê-se que a faixa etária varia entre 19 e 56 anos. No que se refere ao gênero, 53% – ou 10 estudantes – são do gênero masculino e 47%, 9 alunos, são do gênero feminino. Esses discentes estavam inseridos nos cursos de Arquivologia, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, Geografia, Letras, Engenharia Ambiental, Engenharia Biotecnológica, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Odontologia e Pedagogia.

Verificou-se que todos os participantes tiveram aulas remotas e que elas aconteceram na plataforma *Google Meet*. De forma unânime, eles responderam que o professor disponibiliza aulas gravadas. É oportuno dizer que a gravação não foi uma regra da instituição, mas um acordo entre professores e estudantes.

No que concerne ao número de disciplinas que o participante cursou de forma remota, 18 alunos, ou 95%, responderam que cursavam 4 ou mais matérias, e 1 estudante respondeu que cursava 3. A plataforma Google foi utilizada institucionalmente para disponibilizar os materiais das disciplinas, pelos serviços das ferramentas *Classroom*, *Meet*, *Drive* e *Gmail*, por exemplo. A aplicação que mais apareceu nas respostas foi o *Google Classroom*, seguido do *Google Meet* e do *Google Drive*. Também foram mencionados o e-mail institucional e o *Moodle*.

Em termos de acessibilidade, os recursos materiais e humanos que os estudantes mais assinalaram no que diz respeito a garantir o acesso às aulas remotas foram: *software* de leitura de tela, 2 alunos; conexão à internet, 15; ter equipamento eletrônico adequado, 11; adaptações das atividades solicitadas pelos professores, 7; não precisar de nenhum recurso humano ou material, 1. Havia também a opção de respostas individuais, escolhida por 5 alunos, que

pontuaram a necessidade de um canal de conversa individual com os professores, legendagem e audiodescrição "em qualquer material que use conteúdo imagético", e dentre eles, um participante assinalou a necessidade da adaptação de alguns professores quanto à duração das aulas remotas, "que podem ser muito longas e por vezes perco a linha de raciocínio e intervalos mais longos durante as aulas caso passe mais de 4 horas em frente à tela".

Quando questionados se a plataforma utilizada para as aulas apresentava acessibilidade para o aluno, nove responderam "sim", sete responderam "mais ou menos" e três responderam "não". Entre as opções dadas sobre o que faltava para melhorar as condições de acessibilidade, dois assinalaram intérprete de Libras; outros dois, equipamento eletrônico; três marcaram acesso à internet; um, *software* de leitura no equipamento eletrônico; e nove assinalaram professor auxiliar. Dos oito alunos que escolheram a opção "outros", cinco especificaram a falta de legenda (legendagem), chip para melhor conexão de internet, formação especializada do profissional acompanhante, acessibilidade nos sistemas de graduação e nos sites da universidade. Os outros três participantes que assinalaram essa opção nada mencionaram.

## **Etapa 2 – Análise dos núcleos de significação**

Em um segundo momento, foi realizada a análise dos núcleos de significação a partir dos relatos dos 17 participantes das entrevistas. Foram entrevistados 13 dos 19 estudantes de graduação que participaram da primeira etapa da pesquisa – quando responderam ao questionário – e 4 dos 15 alunos da pós-graduação. Os cursos nos quais esses 17 estudantes estão matriculados são: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Engenharias Agrônoma, Ambiental e Biotecnológica, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia. A análise das falas permitiu identificar núcleos de significação que revelam a essência do conteúdo expresso pelos estudantes com deficiência.

O primeiro núcleo que surgiu das falas dos participantes foi *A experiência de discentes com o ensino remoto: a reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem em tempos de Covid-19*. Primeiramente, constatou-se que o ensino remoto foi uma novidade para a maioria dos participantes da graduação. Um estudante pontuou que "*foi algo novo, pois eu nunca tinha*



*tido aula remota*". Assim, foi possível perceber nas falas dos alunos que eles compreenderam que essa mudança de formato foi uma medida necessária e útil diante do contexto pandêmico, que desafiou toda a comunidade acadêmica a adaptar-se a essa nova modalidade de ensino, principalmente porque as aulas na IES investigada, quase em sua totalidade, eram até então ofertadas de modo presencial. Os estudantes acrescentaram que o ensino remoto é algo momentâneo e acreditam que esse formato de ensino deve acabar, e que, apesar do estudo remoto ser cansativo e difícil, é algo que vale a pena, que diante do contexto pandêmico é *"uma solução maravilhosa"*. Behar (2020) salienta que é importante entender que ensino remoto emergencial e educação a distância não são a mesma coisa. O ensino remoto emergencial é essa modalidade que foi adotada de forma temporária devido ao isolamento imposto pela Covid-19. A autora acrescenta que há uma clara preferência pelas aulas no formato presencial.

Em uma das falas nota-se uma inquietação específica com relação à pessoa com deficiência no Ensino Superior no que diz respeito à socialização – percebe-se aí, claramente, o quanto o ambiente universitário é importante para que as pessoas com deficiência interajam. Igualmente, espera-se que a universidade eduque para a diversidade e contribua para a convivência das diferenças. Um pós-graduando salienta que

na sala presencial nas primeiras disciplinas a gente tinha um café compartilhado, então é o momento de você conversar, se familiarizar mais e tirar aqueles preconceitos que você tem quando você conversa e que no ensino remoto muitas vezes isso fica em segundo plano.

Estudos apontam o quão benéfica a todos é a participação de pessoas com deficiência em espaços não segregados (DESSEMONTET; BLESS, 2013; RUIJS; PEETSMA, 2009). A inclusão contribui para a construção de espaços de convívio entre os pares, já que promove acolhimento e suporte às pessoas com deficiência, e pode trazer mudanças nas atitudes sociais das pessoas sem deficiência (BISOL; SPERB, 2010; CARRICO, 2018; CHAHINI, 2016).

Como a pessoa com deficiência é o foco deste estudo, salienta-se o fato de que a inclusão pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais dos estudantes que se

encontram nessa condição. Entre alguns dos benefícios da inclusão estão o crescimento da cognição social, isto é, um aumento da receptividade aos outros, uma comunicação mais eficaz com todos os colegas; melhorias no autoconceito, ou seja, um aumento da autoestima e do sentimento de pertencimento; e o desenvolvimento de princípios morais e éticos pessoais, a saber, menos preconceito a respeito das pessoas com deficiência e maior capacidade de responder às necessidades dos outros (HEHIR *et al.*, 2016). Cury *et al.* (2020) pontuam que as instituições de ensino se caracterizam como espaço para o convívio social, o convívio com a diferença, e assim favorecem a formação integral, que inclui, entre outras coisas, competências e habilidades sociais e emocionais.

No que se refere à experiência com o estudo remoto, a maioria dos estudantes da graduação qualificou-a como complicada, ruim e até mesmo péssima, horrível – vê-se que o relato dessas vivências é acompanhado de adjetivos negativos. Foi pontuado, igualmente, que esse novo formato de ensino é desafiador, tendo em vista as mudanças, as adequações e a necessidade de aprender a utilizar novas ferramentas. Ademais, alguns participantes definiram o estudo remoto como trabalhoso e relataram sentir que o processo de aprendizagem se tornou mais exigente, e então é necessário um maior esforço para acompanhá-lo. Um deles define o ensino remoto da seguinte maneira: “*o ensino remoto é o dobro do estudo, tipo, você tem que estudar muito mais pra poder conseguir acompanhar e ter mais autonomia dentro do próprio curso*”. Por outro lado, identifica-se que esse caráter mais exigente está relacionado, para alguns, à concentração – consideram mais difícil manter o foco nas aulas e nos estudos. A percepção é de que há um acúmulo de atividades, uma necessidade de realizar um maior esforço e estudar em dobro para acompanhar os conteúdos das aulas.

Acresce que os aspectos negativos da experiência com ensino remoto estão associados ao espaço de estudo, ao ambiente em que se realizam as atividades escolares. A presença de outros membros da família e o ritmo da casa acabam atrapalhando a concentração, visto que pode haver distrações, o que faz com que o ambiente seja pouco favorável para a aprendizagem. Um estudante da graduação pontua que o ensino remoto torna a aprendizagem mais difícil, uma vez que não se têm o mesmo foco e a mesma concentração que em sala de aula. Esses dados corroboram um estudo de Pereira *et al.* (2020) em que os estudantes

universitários apontam um excesso de atividades acadêmicas, e entre os pontos negativos levantados pelos alunos estão as interferências externas e o ambiente inadequado para os estudos. Observou-se, em diversos relatos, que com o estudo remoto surgiram algumas complicações ligadas à rotina e à autonomia. Uma das razões disso, para alguns estudantes da graduação, é o fato de se depararem com uma maior autonomia referente à organização dos estudos e dos outros compromissos do dia a dia. Um dos participantes pontua que *“a gente que faz nosso horário, eu acho isso um pouco complicado porque as pessoas acabam deixando as coisas de lado ou acabam se sobrepondo porque tem gente que trabalha”*. O gerenciamento das atividades e do tempo tornou-se um desafio nesse novo formato. Um estudo mostrou que 64% dos estudantes universitários não conseguem gerenciar seu tempo para os estudos de forma regular (PEREIRA *et al.*, 2020). Nunes (2021) mostrou que a experiência do ensino remoto é descrita como complicada para os alunos, visto que eles devem adequar sua rotina, o que exige organização, tempo e autonomia.

Referente à temática da rotina, é oportuno abordá-la de forma particular em relação às pessoas com TEA. A adesão pouco flexível às mudanças na rotina é uma das manifestações do transtorno (APA, 2013). Nesse sentido, sabe-se que a rotina é importante para pessoas que estão dentro do espectro autista, visto que ela permite a organização e a antecipação das atividades e dos afazeres e ajuda o indivíduo a estruturar-se, a saber o que está previsto e o que esperar daquele dia. Compreende-se que as pessoas com TEA precisam que suas rotinas sejam bem sistematizadas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO *et al.*, 2021). Uma das falas mostra o quanto a rotina é importante para elas – *“tudo gira em torno da rotina”* –, e sem seu estabelecimento o indivíduo sente-se desestruturado, fazendo com que a experiência do ensino remoto seja bastante difícil. Sabe-se que a determinação da rotina de estudos não depende somente do estudante, mas também da organização dos professores e da instituição de ensino.

Outras palavras que surgiram nas falas dos estudantes sobre a experiência do ensino remoto foram angústia, tensão e medo. A tensão e o medo foram relacionados a aspectos ligados ao acesso à aula, como as ferramentas e as tecnologias necessárias para o acompanhamento delas. Um participante mencionou não gostar do método do ensino remoto

visto que surgia uma tensão ligada à provável má estabilidade da internet e ao celular ou ao computador, que poderiam apresentar algum problema, por exemplo, e comprometer sua aprendizagem. Outro, ao falar o que seria uma aula ideal no ensino remoto, mencionou ser necessário ter boas condições de internet. Os aspectos relacionados à conexão à internet e à adaptação às tecnologias são apontados por estudantes universitários como dificuldades associadas ao ensino remoto (PEREIRA *et al.*, 2020; VERCELLI, 2020).

Alguns estudantes relataram uma experiência de solidão vivenciada nesse período de isolamento. A mediação pelas telas é vista como algo negativo, porque torna o contato humano artificial e não favorece as trocas nos encontros, como acontece no contato presencial. A questão da socialização esteve presente na maioria dos relatos, e a falta do contato social, da dinâmica das trocas e da interação são consideradas como um dos inconvenientes do ensino remoto.

Um dos fatos que surpreendeu alguns alunos na experiência do ensino remoto foi uma maior união e solicitude dos colegas da sala entre si. Um dos estudantes afirma que *“eu posso dizer que me surpreendeu porque o pessoal ficou muito mais unido, a ajuda entre as turmas e tudo mais, os grupos de WhatsApp também, os e-mails estão muito mais movimentados, se alguém precisa de ajuda, basta avisar e o pessoal corre atrás e ajuda muito”*.

Outros aspectos positivos da experiência do ensino remoto também foram pontuados. Verificou-se a percepção de que ele abriu o horizonte para novas formas de aprender e proporcionou um espaço para outras possibilidades de ensino e aprendizagem, por isso é considerado como algo inovador. Um estudante da graduação salienta que as mudanças *“foram dando espaço pra gente aprender de novas formas”* e que isso o *“forçou a ter que dominar mais a informática”*. Estudos nacionais e internacionais revelam que a experiência no ensino remoto tem sido percebida como inovadora, uma vez que proporcionou a continuidade dos estudos e se mostra eficaz para minimizar danos sociais e educacionais no atual momento (COSTA, 2021; GOMEZ; AZADI, MAGID, 2020; NÓBREGA *et al.*, 2020).

O segundo núcleo de significação elaborado a partir das falas dos estudantes com deficiência foi *Vivências e resistências de pessoas com deficiência na universidade: continuidade antes e agora*.

A princípio, foi possível observar que alguns dos participantes apresentaram dúvidas sobre o que é uma deficiência. Por exemplo, dois graduandos reportaram ter uma deficiência, por serem míopes, e um outro participante declarou ter Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Vale lembrar que é

peessoa 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 (BRASIL, 2015, art. 2).

Pontua-se que a miopia, o astigmatismo e a hipermetropia não são por si só consideradas deficiências visuais, visto que elas não constituem impedimento ou impossibilidade de plena participação na sociedade. Por sua vez, o TDAH não é considerado uma deficiência, mas sim um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2013). Apesar dessas duas condições não serem consideradas deficiências, é interessante refletir que esses estudantes classificaram tais condições como tal. Pode-se entender que esses sujeitos vivem experiências ou têm a percepção de não estarem incluídos e participantes do ambiente acadêmico. Em uma das falas constatou-se uma compreensão um tanto quanto preconceituosa sobre a deficiência: *“tem professores que não percebem minha deficiência porque eu sou uma boa aluna eu faço trabalho, participo e tudo mais e aí isso é complicado porque por eu ser uma boa aluna, eles, as pessoas, acham que não precisam fazer a parte delas e eu tenho que esforçar para ouvir”* e ela acrescenta que *“não é isso que me faz ser uma boa aluna, a deficiência não me faz ser uma boa aluna”*. É oportuno mencionar que ter uma deficiência não tem nenhuma relação com bom ou ruim, melhor ou pior, mas quer dizer somente que a deficiência faz com que adaptações sejam necessárias (GABRILLI, 2013).

Diante disso, é necessário realizar alguns apontamentos e reflexões. De um lado, existe ainda uma visão preconceituosa sobre a pessoa com deficiência, em que ela é vista como alguém que apresenta dificuldades de aprendizagem, ou mesmo incapaz de aprender. Há ainda uma percepção negativa em torno da deficiência, associando-a ao déficit, ao atraso ou ao desvio. É crucial refletir no quanto o meio é pouco acolhedor, marcado por preconceitos e

barreiras que dificultam muitas vezes que as pessoas com deficiência possam ocupar espaços e falar de si. De acordo com Matos e Pimentel (2019, p. 87-88), “pode ser comum o receio dos estudantes com deficiência em se expor, com vistas a evitar as chamadas barreiras atitudinais resultantes de sentimentos e atitudes preconceituosas”. Dessa maneira, identifica-se que esses preconceitos e barreiras mantêm e até mesmo potencializam a visão capacitista, que, no ambiente acadêmico, enfatiza que o êxito nos estudos depende do esforço da pessoa e não das adaptações que o ambiente deve realizar. O capacitismo refere-se às discriminações baseadas em uma lógica de capacidade dos corpos. Assim, os corpos com lesões e impedimentos são vistos como menos capazes. Esse pensamento acaba por responsabilizar a pessoa com deficiência pela sua situação e a sociedade exime-se de lhe garantir o acesso adequado (LUIZ, 2020). Assim, o receio e ainda o medo de falar de sua deficiência explicam-se pelo fato de que “o capacitismo define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de modo generalizado, como incapazes de produzir, trabalhar, aprender, entre outros aspectos (CAMARGO, 2020, p. 91).

Ao abordar características relacionadas à socialização entre estudantes com e sem deficiência no ensino remoto, um participante pontua que *“as pessoas quando vê alguém considerado surdo, ou uma pessoa considerada com uma deficiência visual, elas travam, a primeira reação é o medo, ai não sei como lidar, não sei falar, não sei o que fazer”* e *“aí eu mostro que não é um bicho de sete cabeças e que é apenas, uma forma diferente de estar e de ser no mundo, que não é algo padrão”*. A partir dessa fala, compreende-se que, por um lado, há falta de informação e conhecimento das pessoas sobre a deficiência e, por outro lado, há presença de concepções incorretas e preconceituosas.

Outro relato que merece ser evidenciado aborda a importância da convivência e da socialização: *“muito disso eu aprendi na universidade e nos grupos de estudo, então eu tento no máximo socializar de uma maneira que seja educativa, que seja formativa”*. Nesse sentido, compreende-se a importância do convívio, visto que ele possibilita as interações e trocas entre pessoas com e sem deficiência, e assim contribui para o conhecimento e a diminuição de desconforto e de preconceitos. Enfim, Aranha (2001, p. 21) salienta que

há que buscar soluções para a convivência na diversidade que a caracteriza, enriquece, dá sentido e significado. Há que efetivamente favorecer a convivência e a familiaridade com as pessoas com deficiência, derrubando as barreiras físicas, sociais, psicológicas e instrumentais que as impedem de circular no espaço comum.

Outrossim, um dos aspectos explorados é a representatividade de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Há estudantes com deficiência na universidade que não se autodeclaram pessoas com deficiência na matrícula, nem na rematrícula. Segundo um dos participantes da graduação, isso pode acontecer porque a pessoa não tem o laudo médico necessário ou tem vergonha da própria deficiência, o que faz com que ela não a declare no preenchimento do questionário. Esse fato pode estar relacionado a não se aceitar como é ou não enxergar mais a deficiência como um impedimento, depois de ter enfrentado tantas barreiras de acessibilidade para chegar à universidade (ALENCAR, 2013; SILVA; MARTINS; LEITE, 2018).

Alguns discursos revelam a não representatividade ou o não reconhecimento de pessoas com deficiência como grupo de identificação no Ensino Superior. Um dos participantes pontua que existe um número muito baixo de pessoas com deficiência nesse nível. Outro considera que a invisibilidade é maior no Ensino Superior em relação aos outros lugares na sociedade. Segundo Böck, Gomes e Beche (2020), as universidades ainda são espaços em que as pessoas com deficiência continuam invisíveis. Em seu estudo, Martins, Leite e Ciantelli (2018, p. 16), com base nos dados do Censo Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que no Ensino Superior apenas 0,4% das matrículas são de estudantes com deficiência. Tais números ainda se mostram pouco expressivos, mesmo com a adoção de políticas públicas que direcionam para a inclusão de pessoas com deficiência.

Entretanto, o não reconhecimento é uma realidade bastante comum em outras esferas sociais. Böck, Gomes e Beche (2020, p. 136) ressaltam que “a voz das pessoas com deficiência e de suas instituições representativas não está sendo considerada nos diferentes contextos sociais”. É o que se percebe na fala de um dos estudantes: *“se a sociedade em si já praticamente não nota nossa existência no dia a dia, pra gente chegar no Ensino Superior público é muito difícil, muito difícil. E quando a gente chega lá, pra ser ouvido, é complicado”*.

Dessa maneira, uma fala sobre a luta das pessoas com deficiência revela que *“precisa mudar a sociedade, outro jeito de compreender a vida e adaptar e isso acaba sendo uma inclusão, né?”*. Além disso, ao abordar o não reconhecimento das pessoas com deficiência, identifica-se, em algumas falas, a luta desse grupo. Uma estudante relata que conseguiu acessibilidade para acompanhar aulas *“depois de muita luta”* e ela pontua que *“a acessibilidade não tem que ser só pra mim, exclusiva, mais inclusiva né, então está sendo uma luta muito grande para os departamentos entenderem isso”*. A garantia de um sistema educacional de fato inclusivo e acessível às pessoas com deficiência, especificamente no Ensino Superior, faz parte de uma luta que ainda persiste. Destaca-se que *“a construção histórica em que se teceu a luta das pessoas com deficiência, para o pleno exercício de sua cidadania só é possível através da soma permanente de esforços”* (AQUINO; AGUIAR, 2016, p. 317).

É oportuno ressaltar os aspectos positivos ou as facilidades relatadas pelos estudantes da graduação referentes ao ensino remoto. Um participante afirmou que *“pra mim tá sendo muito bom fazer em casa porque na minha casa, eu tenho todo o meu conforto”*. Uma outra facilidade apontada remete ao transporte e ao deslocamento. Um dos estudantes da graduação afirmou que *“pra mim é muito bom fazer a faculdade em casa, porque eu não tenho um automóvel pra me locomover, eu necessito de ônibus e quem é deficiente e precisa de transporte público, olha eu vô te falar, não é uma tarefa muito fácil não”*. Entretanto, considerar esses aspectos como facilidades, na verdade, demonstra a existência de diversas barreiras nas instituições e na sociedade, e o quanto elas prejudicam a inclusão, a participação dos indivíduos e, de modo específico no ambiente da universidade, a aprendizagem e a formação acadêmica dos estudantes com deficiência. O seguinte relato revela a falta de acessibilidade em nossa sociedade: *“pra gente que é deficiente é muito custoso, por mais que tenha muitos pontos positivos de estar presencialmente na faculdade, eu acho que tem mais pontos positivos de estar em casa”*, ou *“eu prefiro presencial, mas a parte da minha deficiência, poder ficar descalça, não tendo aquela meia, que tem que usar na sala de aula lá... eu consigo ficar mais à vontade. Pra mim foi melhor nessa parte de mobilidade, mexer a perna, dá para ficar deitada como agora”*. Verifica-se que as preferências pelo ensino remoto são marcadas por questões relativas à dificuldade na mobilidade.



Por fim, observou-se a presença de um discurso que revela uma certa relativização acerca das dificuldades e do sofrimento em razão da não acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem, visto que, ao falar sobre isso, os estudantes da graduação apresentam mais as dificuldades de outros grupos de pessoas com deficiência do que as suas próprias. Em alguns casos, eles têm problemas para perceber e relatar dificuldades ou barreiras. E também demonstram a preocupação com os outros, como no relato a seguir: *“consegui falar pra você da minha maior preocupação, que não é nem comigo, é com os outros, as outras deficiências né, como que esse pessoal tá se virando né?”*. Além disso, nota-se que alguns dos graduandos não se permitem reivindicar seus direitos. Um participante relata que *“as adaptações razoáveis elas deslegitimam a fala da pessoa considerada com deficiência”*.

Isso demonstra o quanto as pessoas com deficiência se autorresponsabilizam pelas dificuldades que podem encontrar. Nesse sentido, o foco está no sujeito, e não fora, nas instituições, na sociedade, o que leva a pensar nas implicações da adoção de uma concepção individual sobre a deficiência. Segundo Leite e Lacerda (2018, p. 433), "ao adotar essa concepção, percebe-se pouca influência do contexto sociocultural em que ocorre, pois, a participação social acaba, em grande medida, sendo direcionada por condições individuais, independentemente do contexto circundante". De certa maneira, as pessoas com deficiência têm a impressão de que estão pedindo muito, incomodando. Consequentemente, a sociedade acaba, muitas vezes, por isentar-se da sua responsabilidade, gerando uma falsa ideia de autorresponsabilização do sujeito por estar excluído dos espaços.

O terceiro núcleo analisado é: *As relações entre a comunidade universitária e pessoas com deficiência: dilemas da inclusão-exclusão*. Ele se volta para a discussão das relações entre a comunidade acadêmica e as pessoas com deficiência, principalmente considerando que nas entrevistas realizadas esse aspecto aparece nas questões propostas, por meio das quais os estudantes trouxeram considerações significativas para serem analisadas, com foco na investigação da existência dessa suposta relação, e principalmente em como ela ocorreria. O uso do termo comunidade universitária aqui utilizado tem como intuito abarcar a amplitude sob a qual é composta uma universidade.

Nesse sentido, propõe-se incluir no estudo o aspecto institucional da universidade—

considerando as mediações, projetos, normativas, funcionários etc. –, o corpo docente e outros discentes. Desse modo, será feita uma tentativa de distinguir tais contextos nas falas dos discentes, visto que na entrevista eles se diferenciam quando refletem sobre a relação com esses diversos atores. No entanto, é importante colocar que, embora sejam estabelecidas diferenças, há também proximidades nas percepções desses estudantes com deficiência acerca de como o espaço universitário interage com eles.

No que tange ao espaço institucional – composto pelas mediações administrativas, normativas e regulatórias da universidade –, com a análise das entrevistas pode-se dividir essa relação em dois aspectos principais, um referente a uma interação mais próxima e que propicia determinados amparos para as necessidades de pessoas com deficiência, e outro que consiste em uma dinâmica de relação mais distanciada, mantida por questões mais burocráticas.

Como este é um estudo voltado para a questão da deficiência, é importante considerar que o ponto de partida é uma análise que entende que aqui se fala de uma questão social diretamente permeada por processos de exclusão desse grupo, considerando que há todo um bojo social, amplo, na educação, na saúde, na cidade e nos demais espaços, que não viabilizam acessos e inclusões para pessoas com outras necessidades – consideradas como normativas, ou tidas como típicas (LUIZ, 2020).

Nesse sentido, a universidade pública aparece como um desses espaços vivenciados por pessoas com deficiência, e que deve ser evidenciado, no que diz respeito à possibilidade de criar condições de inclusão que considerem as necessidades das pessoas que o ocupam. O contexto universitário deve viabilizar medidas para garantir a permanência de pessoas com deficiência, por meio de recursos e materiais especializados que garantam a aprendizagem, além de normativas, como maior tempo para integralização dos créditos e suporte de profissionais, caso necessário.

No decorrer das entrevistas puderam ser notados dois aspectos. O primeiro é que a universidade deve viabilizar alguns espaços ou mediações que garantam acessibilidades, de acordo com o relato de alguns estudantes. Há alguns espaços e ações dentro da universidade que viabilizam determinado tipo de amparo, principalmente aqueles voltados para saúde mental e ações pedagógicas realizadas por alguns alunos da pós-graduação, que são bolsistas.

Nos seguintes recortes das falas é possível observar o núcleo de apoio psicossocial: *“como, como uma ferramenta de acessibilidade porque, é, querendo ou não o campo da psicologia acaba ajudando muito”* e *“a comissão de acessibilidade ela está buscando trazer mais visibilidade para a questão da acessibilidade”*.

No que se refere ao segundo aspecto colocado, notou-se que alguns dos discentes relatam que a interação entre eles e a universidade se dá de modo mais distanciado, normalmente mediado por aspectos burocráticos demandados pela universidade. Pode-se perceber que há tentativas de estabelecer uma prática inclusiva, mas ainda pouco sistematizada institucionalmente, como nestes relatos: *“eu tenho um tutor, mas que não é habilitado”*; *“as coisas são meio paliativas, lentas”*; *“as adaptações razoáveis elas deslegitimam a fala da pessoa considerada com deficiência, porque é tipo ‘tapar o sol com a peneira’, aquele ‘jeitinho brasileiro’”*.

A partir das falas, pode-se evidenciar que, mesmo nas ações existentes, não há uma extensão ou um aprofundamento das especificidades que tal manejo necessita. Esse aspecto é bastante relevante, se considerada a necessidade de ultrapassar uma lógica que se funde em uma perspectiva de suporte, que compreende que a prática inclusiva deve ocorrer de modo a não produzir remendos que sejam paliativos ou lentos, conforme os relatos.

Podem ser observadas questões referentes à relação com os docentes nas falas dos discentes, e nesse quesito há também dois aspectos que se assemelham à relação dos estudantes com a instituição. Ou seja, com base em alguns relatos, há uma aproximação e tentativas de suprir algumas demandas pedagógicas e relacionais dos estudantes, mas outros depoimentos evidenciam uma relação distanciada ou mesmo não efetiva no que diz respeito às suas necessidades. Tais pontos podem ser evidenciados a seguir, a partir de um relato de aluno da graduação, que observou: *“alguns professores que se mostraram bem preocupados, tipo, eles gravavam aula, faziam plantão de dúvidas, se mostravam mais dispostos né?”*; ou de outro, que disse que a comunicação da universidade com os estudantes com deficiência, *“eu vou falar, é bem baixa essa comunicação, é muito parte dos professores, mas algo oficial da instituição é muito pouco”*; ou ainda: *“mandei mensagem para professores e coordenadoria explicando a deficiência eles souberam abraçar a causa”*; e outro aluno também explica que

*o professor ele tem que ter aquelas palavras difícil e eu não consigo ainda; como eu tenho deficiência, teria que ser mais prático. Eles falam muita palavra difícil, e tem hora que eu tenho que ficar olhando o dicionário, porque eu morro de vergonha de ficar perguntando pra eles, tinha que ser uma aula com um vocabulário meu, pra eu entender.*

Por meio desses relatos, foi possível compreender que em determinados aspectos a relação dos alunos com os docentes propicia alcançar certos objetivos inclusivos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, e em outros pontos tal relação é estabelecida por uma certa indiferenciação ou dificuldade do professor de assumir e apropriar-se de uma prática educativa que contemple a diversidade presente no contexto da sala de aula. Ao realizar tal análise, é importante deter-se em alguns pontos, como o de que muitas formações universitárias não propiciam uma aproximação relacionada à educação inclusiva. Ou seja, pode-se chegar ao consenso de que é possível que muitos desses docentes tenham pouca ou quase nenhuma formação que dê a eles condições de constituir uma prática educativa que se proponha inclusiva.

No entanto, constatou-se nas entrevistas que muitas dessas contradições já estavam presentes antes do contexto pandêmico, ou seja, não se trata de aspectos constituídos pelo quadro social e sanitário atual. O que é explanado pelos estudantes são situações que já vinham ocorrendo ao longo do processo formativo e que no contexto da pandemia assumiram novos formatos, com arranjos que supriam determinadas necessidades e desarranjos intensificados pelo ensino remoto.

Por fim, foi elaborada a análise do quarto e último núcleo: *Inquietações acerca do processo de formação acadêmica no contexto pandêmico.*

Na análise das entrevistas dos estudantes da graduação foi possível constatar, através dos relatos, uma preocupação acerca das consequências do formato de ensino remoto para suas formações acadêmicas. Ao longo dos depoimentos, os estudantes apresentaram dois aspectos diferentes relacionados ao ensino, um referente à preocupação com a ressocialização pós-pandemia e o outro associado à preocupação do impacto do ensino remoto no processo de ensino e aprendizagem no âmbito formativo acadêmico.

Referente ao primeiro aspecto, pode ser notado que alguns dos graduandos esboçaram preocupações com as perspectivas das relações pós-pandemia. Considerando que se trata de pessoas com deficiência e que o aspecto da exclusão se faz presente ao longo do processo de socialização, compreende-se que o processo de ressocialização possa ter outras dimensões para esses estudantes. Levando em conta que uma das medidas para contenção da Covid-19 foi o distanciamento e isolamento social, é importante ressaltar que a socialização é uma questão coletiva, visto que todos estiveram inseridos nesse contexto. No entanto, dado o modo como ocorre – e já ocorria antes da pandemia – o processo de socialização de pessoas com deficiência, tem-se a compreensão de que para esse grupo tal aspecto está em uma dimensão diferente, como notado nos relatos: *"e eu tô pensando já lá na frente, não deveria estar pensando nisso, mas como vai ser a minha ressocialização, não tem outra palavra [risos] eu tenho dificuldades sociais assim extremas"*; e *"as dificuldades, eu acredito eu...hun...pouco da socialização fique...prejudicada e a parte prática"*; e também

*o presencial, as pessoas elas se sentem mais tocadas, até pela convivência; como não tem piso tátil, as vezes eu precisava de um auxílio para ir ao banheiro, ou para ir beber água, ou ir na cantina e muitas vezes era um mínimo meu pra eu ter contato com as pessoas mesmo e já ia desmistificando essa relação com as pessoas consideradas com deficiência.*

De acordo com o colocado pelos estudantes da graduação, pode-se observar que o contexto de isolamento social para pessoas com deficiência apresenta algumas especificidades importantes, uma vez que a socialização é um aspecto significativo no desenvolvimento humano, bem como na compreensão de que a inclusão ocorre por meio da socialização e interação entre as pessoas.

Outro aspecto ressaltado na fala dos graduandos refere-se ao processo de ensino e aprendizagem, pois o ensino remoto estabeleceu outro formato na socialização e na apropriação dos conteúdos, principalmente se considerado que as mediações e os instrumentos utilizados se modificaram consideravelmente. Desse modo, relacionados ao aspecto da aprendizagem, podem ser observados pontos recorrentemente presentes nas falas dos discentes, um deles referente à preocupação com a formação profissional e acadêmica, já

que algumas das formações necessitam da socialização presencial para apropriação dos conteúdos. Nos relatos seguintes, é possível constatar tais preocupações em relação ao futuro: *“as aulas práticas, a minha turma não foi ao laboratório ainda, então o prejuízo no aprendizado”*; e *“sendo bem honesta para você eu achei que a prática ficou muito prejudicada; foi adequado, mas não ficou ideal”*. Tais preocupações não são específicas das pessoas com deficiência, mas é importante saber que são notadas por elas.

Junto ao aspecto da socialização, ao longo das entrevistas, os estudantes ressaltaram com frequência preocupação e questionamento sobre o ensino remoto ser efetivo no processo de ensino e aprendizagem. Tal aspecto é importante porque mesmo considerando os alunos que avaliaram de modo mais positivo o ensino remoto, esse questionamento perpassou suas falas. É evidente que tal ponto se encontra na direção da reflexão sobre os instrumentos de ensino e aprendizagem possíveis no formato remoto, especialmente aqueles ligados ao uso de tecnologias, como chamadas de vídeo, aulas síncronas e assíncronas, uso de *e-mail* e outros recursos *online* para socialização do conteúdo e sua apropriação. Ou seja, nesse caso houve, por parte dos discentes, uma preocupação sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem com base nos instrumentos educativos utilizados nas disciplinas. A seguir são apresentadas algumas falas que sintetizam de modo preciso o aspecto em questão: *“só que ainda assim a plataforma em si ela não é tão interativa pra outros tipos de deficiência, pra minha eu não sofro tanto com isso”*; e *“eu particularmente eu sou a favor das aulas presenciais por conta da deficiência eu tenho...eu consigo entender o que está na minha frente quando estou tocando...já quando está na aula remota a mente não capta”*; e também

*uma aula ideal, seria aquela que os professores dominassem minimamente a audiodescrição, sabe? E, quando enviassem os textos, independente se fosse um texto muito atual ou um texto pré-socrático, que ele fosse em pdf pesquisável que é o que o sintetizador de voz consegue executar.*

Nas falas destacadas anteriormente, pode-se constatar que o questionamento acerca da viabilidade na apropriação dos conteúdos se relaciona diretamente com a falta de mediações adequadas – que considerem as especificidades, dificuldades e potencialidades desses

estudantes com deficiência – para a transposição do ensino presencial para o remoto. Cabe aqui refletir sobre se o processo educacional mediado por aparatos eletrônicos e recursos *online* pode ter ampliado as desigualdades produzidas na educação inclusiva, de modo a comprometer a formação acadêmica e o desenvolvimento humano desses discentes (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

### **Considerações finais**

O cenário marcado pela pandemia do novo coronavírus impactou diversos setores da sociedade. Considerando que uma das medidas sanitárias foi o isolamento social e seguindo as recomendações das agências de saúde pública, as instituições de Ensino Superior adotaram o formato de ensino remoto como alternativa para dar continuidade ao processo de formação sem expor as pessoas ao contato presencial.

Dado que nessa pandemia houve uma acentuação significativa das desigualdades já presentes anteriormente, é importante refletir sobre como a crise de saúde e o distanciamento social impactaram especialmente os grupos socialmente marginalizados, principalmente no que tange à classe, à raça, ao gênero e à deficiência, entre outros aspectos. No que diz respeito à educação, as aulas das escolas e universidades foram de início suspensas, e depois assumiram repentinamente o formato remoto, que possibilitou a continuidade dos calendários escolares e acadêmicos, porém, tal processo foi constituído por uma série de problemáticas e desafios.

O período pandêmico acentuou questões já problemáticas, e no campo da educação não foi diferente. Para esta análise é importante a reflexão sobre como foram constituídas políticas nesse momento de exceção para o atendimento educacional disponibilizado ao público-alvo da Educação Especial, em particular aqueles designados como pessoas com deficiência que se encontram matriculados no Ensino Superior.

As pessoas com deficiência devem ter seus direitos de acesso à educação garantidos, com apoio das legislações e das políticas públicas, e para que consigam participar mais ativamente de esferas sociais distintas devem ser promovidas condições de igualdade. Para tanto, é preciso que as medidas de acessibilidade sejam respeitadas. No contexto educacional,

a acessibilidade envolve também os conteúdos curriculares e metodológicos e as práticas de ensino e de avaliação.

Levando em conta as mudanças necessárias diante do novo formato de ensino remoto, verificou-se que as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem – os discentes, os docentes, as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência – encontram, de forma geral, dificuldades de adaptação.

Na análise do impacto do ensino remoto na formação de acadêmicos do Ensino Superior com deficiência, observou-se uma preocupação mais acentuada com a aprendizagem e a formação. No que diz respeito a essa preocupação, foi pontuada uma inquietação com a falta de aulas práticas, principalmente porque para alguns cursos essa aproximação mais concreta é determinante na apropriação dos conteúdos.

Considerando as necessidades referentes às deficiências, os relatos mostram que uma parte dos estudantes avalia que o novo formato de ensino remoto traz mais facilidades relacionadas à locomoção, visto que o ambiente doméstico permite maior controle e conforto. É importante evidenciar que essa avaliação revela que há falta de acessibilidade tanto na locomoção até a universidade quanto na própria instituição.

Diante da nova modalidade de ensino, os relatos dos graduandos revelam uma defasagem na socialização. De modo geral, a socialização é importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e para uma formação que se propõe acolhedora às diversidades humanas, sem práticas discriminatórias, não inclusivas e violentas com grupos socialmente marginalizados.

### Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015.



ALENCAR, P. M. M. de. *Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF*. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação/CAEd – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* – DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AQUINO, S. S.; AGUIAR, A. L. O. “Nada sobre nós, sem nós”: movimentos sociais à luz das pessoas com deficiência. *Revista Includere*, Mossoró, v. 2, n. 1, p. 9, 2016.

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

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. Rio Grande do Sul: *UFRGS*, v. 14, n. 8, 2020.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010.

BÖCK, G. L. K.; GOMES, D. M.; BECHE, R. C. E. A experiência da deficiência em tempos de pandemia: acessibilidade e ética do cuidado. *Criar Educação*, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 122-142, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 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: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 98, p. 44-45-46, 24 maio 2016.

BRASIL. *Recomendação n.º 031, de 30 de abril de 2020*. Recomenda medidas emergenciais complementares que visam a garantia dos direitos e da proteção social das pessoas com deficiência no contexto da Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1146-recomendacao-n-031-de-30-de-abril-de-2020> Acesso em: 10 jan. 2022.

CAMARGO, F. P. de. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. *(SYN)THESIS*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, 2020.

CARRICO, J. S. de A. *Tapete vermelho para elefante branco: o embate entre as diferenças dos alunos na universidade*. 2008. 169 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CARVALHO, L. H. de *et al.* A aprendizagem do autista: uma investigação entre linha tênue da ficção com a vida real. *Jornada de Iniciação Científica e Extensão*, Petrolina, v. 16, n. 1, p. 116, 2021.

CHAHINI, T. H. C. Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos(as) com deficiência na educação superior. *Interfaces da Educação*, Mato Grosso do Sul, v. 7, n. 19, p. 314-328, 2016.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, 2016. p. 413-428 *Online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008> Acesso em: 6 fev. 2022.

COSTA, J. de A. *et al.* Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem – Rebena*, Alagoas, v. 1, p. 80-95, 2021.

CURY, C. R. J. *et al.* O aluno com deficiência e a pandemia. *Instituto Fabris Ferreira*, Presidente Prudente, p. 2020-07, 2020.

DESSEMONTET, R. S.; BLESS, G. The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low, average, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 23-30, 2013.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, p. 139-152, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>.

GABRILLI, M. *Manual de Convivência*: pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. 2. ed. São Paulo: Mara Gabrilli, 2013. Disponível em: [https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2017/10/manual\\_web.pdf](https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2017/10/manual_web.pdf) Acesso em: 21 fev. 2022.

GOMEZ, E.; AZADI, J.; MAGID, D. Innovation born in isolation: Rapid transformation of an in-person medical student radiology elective to a remote learning experience during the Covid-19 pandemic. *Academic Radiology*, Baltimore, v. 27, n. 9, p. 1285-1290, 2020.

HEHIR, T. *et al. Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo: Instituto Alana; ABT Associates, 2016.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 29, p. 432-441, 2018.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. de O. A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. In: DAVID, C. M. *et al. (org.). Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 85-105, 2015.

LUIZ, K. G. Deficiência pela perspectiva dos direitos humanos. In: CONSTANTINO, C. *et al. (org.). Mulheres com Deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania*. [S. l.]: Coletivo Feminista Helen Keller, 2020. p. 3-4. Disponível em: <https://bit.ly/36pLJE> Acesso em: 6 fev. 2020.

MARTINS, S. E. S. de O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, p. 15-23, 2018.

MATOS, A. P. da S.; PIMENTEL, S. C. A prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. *Práxis Educacional*, Bahia, v. 15, n. 35, p. 77-95, 2019.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008.

NÓBREGA, I. de S. *et al.* Ensino remoto na enfermagem em meio a pandemia da Covid-19. *Revista Científica de Enfermagem—RECIEN*, São Paulo, v. 10, n. 32, p. 358-366, 2020.

NUNES, R. C. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos

provocados pela pandemia do Covid-19. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 3, p. e1410313022, 2021.

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

PEREIRA, R. M. da S. *et al.* Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. *Revista Práxis*, Volta Redonda, v. 12, n. 1, p. 47-55, 2020. Supl.

RUIJS, N. M.; PEETSMA, T. T. D. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 67-79, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>.

SILVA, K. C. da; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. Enrollment of special education students in a Brazilian public university. *Education Policy Analysis Archives*, [s. l.], v. 26, p. 44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3247>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3247> Acesso em: 11 jan. 2022.

SOUSA, G. S. P.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. Acessibilidade nos portais eletrônicos das universidades estaduais e federais do Brasil. In: VILLELA, L. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. (org.). *Recursos de acessibilidade aplicados ao Ensino Superior*. Bauru: Faculdade de Ciências – Unesp, 2015. p. 41-69.

VERCELLI, L. de C. A. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, 2020.

Recebido em março 2022.

Aprovado em setembro 2022.