

■ ESTUDOS

Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro durante a pandemia de covid-19

Hevelym Silva de Oliveira^{I,II}

Washington Cesar Shoiti Nozu^{III,IV}

Andressa Santos Rebelo^{V,VI}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5451>

Resumo

Neste artigo, objetiva-se explorar as ações adotadas por universidades federais do Centro-Oeste brasileiro, para a permanência de estudantes com deficiência durante a pandemia de covid-19. Com uma abordagem qualitativa, de viés exploratório, o estudo obteve, por conveniência, quatro amostras analíticas, mediante entrevistas semiestruturadas com quatro participantes vinculados aos núcleos/setores dessas universidades. Por meio de análise temática, foram constituídos quatro eixos analíticos: financiamento; acessibilidade tecnológica; suporte pedagógico e psicológico; e desafios durante e após a pandemia. Os resultados mostraram dificuldades e esforços das universidades com os três primeiros fatores. Os desafios durante e pós-pandemia dizem respeito à conectividade com a internet, ao isolamento social e pedagógico, às práticas educativas inclusivas, ao retorno das atividades presenciais e ao enfrentamento de barreiras atitudinais.

Palavras-chave: pessoa com deficiência; educação superior; educação inclusiva.

^I Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: <hevelymoliveira@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-2781-1252>>.

^{II} Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: <wcsn1984@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

^V Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: <andressarbl@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Abstract

Permanence of students with disabilities in federal universities of the Brazilian Midwestern during the covid-19 pandemic

This article aims to explore the actions taken by federal universities located in the Brazilian Midwestern for the permanence of students with disabilities during the covid-19 pandemic. Stemming from a qualitative approach, with an exploration bias, this study obtained, for convenience, four analytical samples, by means of semi-structured interviews with four participants linked to the accessibility centers/sectors from universities in the Brazilian Midwestern. Through thematic analysis, four analytical axes were established: financing; technological accessibility; pedagogical and psychological support; and challenges during and after the pandemic. Results displayed the universities' difficulties and efforts in relation to the first three factors. The challenges during and after the pandemic concern internet connectivity, social and pedagogical isolation, inclusive educational practices, the return of face-to-face activities and facing attitudinal barriers.

Keywords: person with disabilities; higher education; inclusive education.

Resumen

Permanencia de estudiantes con discapacidad en universidades federales del Centro-Oeste brasileño durante la pandemia de covid-19

En este artículo, el objetivo es explorar las acciones adoptadas por universidades federales ubicadas en el Centro-Oeste brasileño para la permanencia de estudiantes con discapacidad durante la pandemia de covid-19. Partiéndose de un enfoque cualitativo, con tendencia exploratoria, el estudio obtuvo, por conveniencia, cuatro muestras analíticas, por medio de entrevistas semiestructuradas con cuatro participantes vinculados a los núcleos/sectores de estas universidades. Por intermedio del análisis temático, fueron constituidos cuatro ejes analíticos: financiación; accesibilidad tecnológica; soporte pedagógico y psicológico; y desafíos durante y tras la pandemia. Los resultados mostraron dificultades y esfuerzos de las universidades con los tres primeros factores. Los desafíos durante y después de la pandemia tienen relación con la conectividad a la internet, al aislamiento social y pedagógico, a las prácticas educativas inclusivas, al regreso de las actividades presenciales y al enfrentamiento a las barreras actitudinales.

Palabras clave: persona con discapacidad; educación superior; educación inclusiva.

Introdução

A pandemia de coronavírus afetou os sistemas educacionais de todo o mundo e, em mais de 150 países, produziu o fechamento generalizado de instituições de ensino. No Brasil, após ser declarada a emergência em saúde pública de importância internacional, em decorrência da covid-19, o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação publicou normativos que permitiram a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e a flexibilização dos dias letivos (Gusso *et al.*, 2020).

Conforme Ferreira (2020), até 15 de abril de 2020, considerando as 63 universidades federais brasileiras, 84% delas suspenderam o calendário acadêmico e mantiveram a prestação das atividades administrativas de forma remota. Todavia, não houve um padrão para a continuidade/interrupção do calendário acadêmico no Brasil.

Esse desafio exigiu das universidades o uso de estratégias pedagógicas e habilidades dos docentes no uso de recursos para compartilhamento remoto de conteúdos curriculares e plataformas para a realização de aulas síncronas ou assíncronas, havendo preocupação quanto à saúde mental dos estudantes, à garantia de acesso à internet, ao manejo de tempo para dedicação aos estudos (Rosa; Santos; Gonçalves, 2021) e à vulnerabilidade social de alguns estudantes durante o ensino remoto (Scaff; Souza; Bortot, 2021).

Diante desse quadro, a inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE)¹ na educação superior, de processo de implementação recente (Cabral, 2017), passou a ser ainda mais desafiadora para as instituições, posto que as aulas remotas tornam as ações a serem desenvolvidas mais complexas (Moreira; Fernandes; Damasceno, 2022). No que se refere à educação, a pandemia ampliou as desigualdades sociais preexistentes, majorando os processos de exclusão anteriormente constituídos, uma vez que os sistemas de ensino foram quase que totalmente convertidos à modalidade remota.

O estabelecimento do ensino remoto emergencial foi tomado como medida imperativa, sem a preocupação com a acessibilidade curricular necessária ao PAEE ou avaliação/estudo sobre as formas como as tecnologias digitais poderiam ser utilizadas de maneira acessível e inclusiva pelos estudantes. Por outro lado, tal contexto obrigou as instituições a repensarem suas estruturas, sendo que algumas universidades atuaram “no sentido não só de disponibilizar novas tecnologias digitais, ampliando a capacidade do ambiente virtual de aprendizagem”, mas também implementaram políticas para a permanência dos estudantes e a inclusão digital (Moreira *et al.*, 2021, p. 1070).

Em levantamento anterior ao cenário de pandemia do novo coronavírus, Nozu, Silva e Anache (2018), ao investigarem as estratégias adotadas para promover a inclusão de estudantes com deficiência nas universidades federais da região Centro-Oeste, já indicavam a necessidade de ampliação de investimentos para potencializar as condições de permanência desse alunado, principalmente quanto à estrutura, ao currículo, aos materiais acessíveis, aos sistemas de informação e à provisão/formação de profissionais para o atendimento das demandas.

Considerando as adversidades e os desafios emanados do contexto atual de emergência em saúde pública, o objetivo deste artigo é explorar as ações adotadas por universidades federais, localizadas no Centro-Oeste brasileiro, para a permanência dos estudantes com deficiência durante a pandemia de covid-19.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa orienta-se por uma abordagem qualitativa, de viés exploratório, tendo em vista que o fenômeno, ante sua complexidade e atualidade, evoca uma aproximação inicial e contextual. Nessa perspectiva, o estudo qualitativo considera o contexto, pois “a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles” (Esteban, 2010, p. 129).

A escolha dessa abordagem ocorreu em razão do propósito de compreender as condições presentes em universidades federais para permanência dos estudantes PAEE durante o contexto de pandemia. A seleção das universidades deu-se por conveniência, objetivando a viabilidade do levantamento das informações.

Na região Centro-Oeste brasileira, há oito universidades federais, algumas delas com estrutura multicampi, em diferentes municípios. Nesta investigação, obteve-se a autorização de duas instituições, mantidas em anonimato em decorrência de questões éticas. Foi consentida a realização da pesquisa em um *campus* de uma instituição e em três *campus* de outra, o que corresponde a quatro amostras, localizadas em municípios distintos. Após a obtenção das autorizações, o projeto foi submetido ao

¹ O público-alvo da educação especial corresponde a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil. MEC, 2008). Neste artigo, foi considerada a denominação referente ao público-alvo da educação especial ou pessoa/estudante com deficiência presente nos documentos político-normativos.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 52327921.0.0000.5160.

O estudo foi organizado em quatro etapas:

- 1) Contato com os núcleos de acessibilidade ou setores/comissões equivalentes das quatro amostras, solicitando a indicação de um servidor para oportunizar o levantamento de informações atinentes aos propósitos da investigação. Posteriormente, foi enviado *e-mail* aos servidores indicados, convidando-os a participar da pesquisa. Com o aceite – expresso mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – de quatro participantes, doravante denominados como P1, P2, P3 e P4, foi agendada a realização de entrevistas.
- 2) As entrevistas, caracterizadas como semiestruturadas, tiveram como ponto de partida um roteiro com 15 perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas do levantamento das informações (Manzini, 2003). A realização das entrevistas deu-se via plataforma Google Meet, com gravação em vídeo, nos meses de novembro e dezembro de 2021. A duração média das entrevistas foi de, aproximadamente, 80 minutos. A opção pela realização *on-line* ocorreu em razão do contexto pandêmico, objeto da própria pesquisa, o qual impôs o distanciamento social como medida sanitária para contenção do contágio entre a população.
- 3) Todas as entrevistas foram transcritas e textualizadas, de modo a suprimir expressões típicas da linguagem oral. As transcrições foram encaminhadas aos participantes por *e-mail* para anuência e confirmação das informações registradas e/ou sugestão de alterações.
- 4) As informações foram sistematizadas, mediante análise temática (Souza, 2019), em seis fases: familiarização com as informações; geração de códigos iniciais; reunião de códigos em temas potenciais; revisão dos temas; definição e nomeação de temas; produção do relatório, relacionando as informações levantadas com a literatura científica.

Estudantes da educação especial em universidades da região Centro-Oeste: condições de permanência no contexto da pandemia

A análise temática das informações obtidas foi organizada em quatro eixos de análise, a saber: 1) financiamento; 2) acessibilidade tecnológica; 3) suporte pedagógico e psicológico; e 4) desafios durante e após a pandemia.

Financiamento

O primeiro eixo a ser analisado visa compreender a aplicação dos recursos públicos durante o período pandêmico para a permanência dos estudantes com deficiência, bem como analisar a origem desses recursos: se viabilizados pelo governo federal, por órgão de fomento ao ensino e à pesquisa, ou originários da realocação de recursos dentro do orçamento da própria instituição.

P1 informou que, durante o ano de 2021, foram utilizados recursos do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) para a aquisição de equipamentos:

[...] tem uma verba do Programa Incluir. Até fizemos recentemente um processo de compra de equipamentos e materiais com essa verba do Incluir. A princípio é essa verba, que é bem pouca! Era R\$ 29 mil reais que a gente tinha para comprar alguns equipamentos, que são muito caros... (P1).

Questionado se esses equipamentos foram utilizados especificamente para ações voltadas à permanência de estudantes com deficiência durante o período de ensino remoto na pandemia, P1 ponderou que “não, para ações [específicas com estudantes com deficiência] não, durante a pandemia não”. Por sua vez, P2 e P4 não souberam informar se foi oferecido algum recurso financeiro para ações de permanência de alunos com deficiência durante o período pandêmico e nem se os recursos do Programa Incluir ou do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) foram utilizados para ações nesse contexto.

Os relatos de P3 pontuaram que “é a mesma fonte de recursos de antes das aulas remotas, é um recurso do Programa Incluir e um recurso do Pnaes. Para nós, é mais importante o recurso do Pnaes porque cobre as bolsas dos apoiadores de inclusão”. O custeio desses apoiadores de inclusão encontra guarida nos incisos IX e X, § 1º, do artigo 3º do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, cujo teor prevê que as ações de assistência estudantil do Pnaes deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: “[...] IX – apoio pedagógico; e X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (Brasil, 2010).

Enquanto o Programa Incluir foi criado, em 2005, pelo Ministério da Educação, buscando incentivar e consolidar os núcleos de acessibilidade das instituições federais de educação superior (Ifes), o Pnaes, criado em 2008, é um programa de assistência estudantil que tem como público-alvo os estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, isto é, não possui como fim o atendimento específico aos alunos com deficiência ou PAEE.

Conforme o relato dos entrevistados, não houve aumento de recursos financeiros vinculados ao Programa Incluir ou ao Pnaes em razão do contexto pandêmico, visando ampliar as ações de permanência e de inclusão dos estudantes. Da mesma forma, não houve realocação de recursos financeiros institucionais precisamente para tal fim. O relato de P4 foi sintético: “[...] os serviços estudantis são ofertados no geral. . . Não foi uma coisa específica para estudante com deficiência”.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Carvalho e Silveira (2021) também sinalizaram que as ações voltadas para a permanência dos estudantes no cenário da pandemia ficaram adstritas ao recurso do Pnaes. Conforme os autores, o recurso “[...] contribuiu sobremaneira [com os estudantes] para a compra de itens indispensáveis, tais como medicamentos e alimentos” (Carvalho; Silveira, 2021, p. 13).

Acessibilidade tecnológica

O segundo eixo refere-se à acessibilidade tecnológica aos estudantes universitários com deficiência durante o ensino remoto, no contexto da pandemia. Em relação a identificar como a tecnologia e/ou as ferramentas por ela viabilizadas foram utilizadas para promover a acessibilidade dos estudantes com deficiência no período de aulas, P1 relatou não ter sido realizado um levantamento específico sobre as necessidades desse alunado. P2 também aduziu que, em sua universidade, não foi realizado um levantamento oficial sobre as necessidades dos estudantes, mas ressaltou:

[...] a gente pensa que a internet está para todo mundo, que todo mundo tem acesso à tecnologia, que todo mundo sabe utilizar; mas temos percebido, pelas demandas que chegaram, a falta de acesso à internet, por conta da questão econômica dos nossos alunos. (P2).

Na universidade de P3, foi indicada a existência de levantamento oficial, contudo, os registros referem-se às necessidades e solicitações de auxílio tecnológico aos estudantes de maneira geral e não especificamente aos alunos com deficiência: “[...] no primeiro levantamento houve mais de quatro mil alunos no âmbito geral, não da pessoa com deficiência, que estariam solicitando auxílios tecnológicos”

(P3). P4 informou que os apoiadores ou tutores foram responsáveis por realizar o levantamento das necessidades de cada aluno:

Esse levantamento foi feito tanto pelo apoiador, ou por essa avaliação inicial que é feita do estudante quando entra. Pelo menos desde o momento em que eu estou [na gestão], foram feitas duas avaliações, e a gente vai vendo o que é necessário para esse estudante transitar melhor, tanto nas tecnologias nas aulas e avaliação e se é necessária alguma outra ferramenta. (P4).

O mesmo participante utilizou como exemplo o atendimento realizado a uma estudante para detalhar as ações de acessibilidade tecnológica:

[...] ela tinha noção das habilidades e dificuldades que poderia ter, então, já comunicou isso. Ela fez essa parte de comunicar aos professores, e eles entraram em contato. Ela tinha uma dificuldade de leitura e depois da escrita, então, alguns aplicativos para a questão de leitura de texto foram pesquisados e depois passados para ela, para ver com qual ela se adaptava melhor. Foram ofertados aqueles de leitura de PDF para ver qual se encaixaria melhor, e ela utilizou esse recurso. (P4).

Sobre as ferramentas disponibilizadas aos estudantes com deficiência, embora não tenha sido um apoio ofertado exclusivamente em razão das aulas remotas devido à pandemia, foram efetuados empréstimos de equipamentos, além do uso de programas dos próprios estudantes:

O núcleo empresta equipamentos. Até temos por volta de oito *notebooks* emprestados a estudantes com deficiência. O núcleo emprestou esses equipamentos, já emprestava antes, mesmo antes da pandemia, a esses alunos que não tinham computador para fazer trabalhos, acompanhar, por causa da vulnerabilidade. Então eles já tinham esses *notebooks* emprestados pelo núcleo, e isso permaneceu durante a pandemia, porque aí sim, eles precisavam mais ainda com as aulas remotas. (P1).

[...] eles mesmos possuem, por exemplo, o leitor de tela, possuem algum recurso por conta deles mesmos para acessarem os materiais nessas aulas à distância. (P2).

Uma das instituições lançou editais para empréstimo de *notebooks* e aquisição de *chips* com dados para acesso à internet (P3). O setor de acessibilidade da instituição realizou ações com o intuito de auxiliar os estudantes para participarem desses editais:

Vamos pensar na pessoa com deficiência. Alguns alunos disseram “eu não sabia que tinha o edital”. “Não sabia? Então agora nós vamos atrás, você está precisando, vamos” – e eu ia direto ao setor [responsável]. Tanto que depois que a universidade optou por ter um edital contínuo, foi possível solicitar a qualquer momento. (P3).

[...] entre as pessoas com deficiência, sabemos que foram atendidas de acordo com suas solicitações. Então se fala em demanda espontânea, mas a gente acredita que quem não procurou é porque não precisou, ou porque tinha a ideia de abandonar antes que precisasse, ou algo parecido. Mas a gente sabe que não ficou gente sem. O que foi oferecido funcionou positivamente. (P3).

Houve relato sobre algumas dificuldades dos estudantes com deficiência ao participar das aulas e atividades síncronas e assíncronas:

[...] se não sabia usar, a gente fazia, ou mesmo os apoiadores, compartilhar tela, ou mesmo o estudante, compartilhar a tela, e o apoiador ia orientando. Ou o apoiador compartilhava a tela e orientava como poderia ser feito esse uso. Além de ter o aplicativo para leitura, como transitar nessas plataformas, também teve esse tipo de orientação. (P4).

Estudo realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) constatou que, entre os discentes com deficiência que relataram necessitar de tecnologia assistiva durante o ensino remoto, apenas metade teve acesso a esses recursos. Foi relatada a necessidade de *mouse* e teclado adaptado, aparelho auditivo e recursos de comunicação aumentativa e alternativa (Cunha, 2021).

Destaca-se a ação desenvolvida por algumas universidades federais da região Norte referente à concessão de auxílio específico para aquisição de tecnologia assistiva, como informam Mauricio *et al.* (2020, p. 200):

A UFPA [Universidade Federal do Pará], UFRA [Universidade Federal Rural da Amazônia], Unifesspa [Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará] e UFT [Universidade Federal do Tocantins] lançaram editais com auxílios destinados a pessoas com deficiência, que envolvem um kit de tecnologia assistiva destinado a assistir discentes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e transtornos do espectro autista), e que não possuem condições de arcar com custeio parcial ou integral de despesas com aquisição de tecnologia assistiva e/ou materiais acadêmicos específicos e/ou de instrução, inclusive para o ensino remoto, de uso individual, que acessibilizem o processo de educação do estudante com deficiência.

No mesmo caminho, segundo investigação realizada por Moreira, Fernandes e Damasceno (2022), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) registrou ampliação de vagas do edital de auxílio, acessibilidade e tecnologia assistiva, oferecendo plataformas, equipamentos e conectividade a esses estudantes, o que viabilizou o atendimento de 88 estudantes com deficiência e promoveu política de inclusão digital e tecnológica.

A instituição de P1 não ofereceu capacitação docente relacionada à acessibilidade tecnológica. Por sua vez, na universidade de P2, foi disponibilizada uma capacitação para tecnologias acessíveis, como um convite, e não convocação, aos docentes, de modo que nem todos participaram da formação. P3 informou que foi oferecida aos docentes uma capacitação para utilização do ambiente virtual de aprendizagem, mas não houve capacitação específica sobre tecnologia assistiva. A seu turno, P4 registrou, em sua unidade, uma capacitação sobre o ensino remoto e como as plataformas educacionais poderiam ser acessadas.

Em pesquisa que teve como *locus* a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Branco e Chahini (2021) constataram situação semelhante a três das quatro amostras do presente estudo, pois naquela instituição foi criado um programa para a oferta de cursos sobre a utilização de ferramentas e tecnologias educacionais. Entretanto, não se encontrou “qualquer menção às necessidades de formação para garantir a inclusão e acessibilidade de discentes com deficiência” (Branco; Chahini, 2021, p. 7). Reiteraram que as formações não eram voltadas e/ou não contemplavam, em sua abordagem, a inclusão dos alunos com deficiência durante o período de ensino remoto (Branco; Chahini, 2021).

Suporte pedagógico e psicológico

O terceiro eixo analítico trata dos suportes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, bem como do apoio psicológico disponibilizado aos estudantes universitários com deficiência, durante o período de pandemia.

Sobre a natureza dos apoios especializados em uma das instituições:

Há acompanhamentos de estagiários como apoio pedagógico. [...] Os estagiários, como faziam nas aulas presenciais, acompanham esses alunos nas aulas síncronas. Ou, quando é aula assíncrona, eles também fazem orientações, se precisam escrever alguma coisa para os que tinham dificuldades...

Então, esse auxílio [os estudantes com deficiência] tiveram. Os estudantes surdos também tiveram os intérpretes. Agora psicológico, quando chegava estudante com alguma dificuldade ou problema que a gente identificava que poderia ser encaminhado para a psicóloga, a gente o fazia. [...] Não vou te falar que todos tiveram porque a gente perdeu alguns estagiários [de Psicologia], então alguns estudantes ficaram sem atendimento por conta disso. (P1).

Nessa instituição, conforme P1, durante a pandemia, não houve demanda por serviços destinados à acessibilidade de materiais para deficiências específicas, como, por exemplo, ampliação de fontes ou conversão para o braille.

Sobre os suportes disponibilizados em sua instituição, P2 relatou que:

Eles têm atendimento psicológico, inclusive vários alunos procuraram os psicólogos [...] justamente pela questão da dificuldade de lidar com a tecnologia. Eles também relataram sentimento de solidão e de impossibilidade de troca durante esse período. Alunos com ansiedade também, em muitos casos, alunos que já eram considerados público-alvo da educação especial ou não relataram isso. O atendimento foi oferecido, foi realizado para os alunos que procuraram, [...] inclusive, alguns que relataram essa ansiedade, insegurança e esse desconforto por questões econômicas também. [...] A assistente social também tomou algumas providências.

Acerca do apoio psicológico aos estudantes universitários durante a pandemia, o estudo realizado por Carvalho e Silveira (2021) apontou que a disponibilização de espaços de acolhimento e de suporte, com o objetivo de mobilizar recursos para lidar com situações adversas, facilitar o compartilhamento das vivências, validar e reconhecer o sofrimento e ampliar a resiliência, configurou-se como importante estratégia para regulação das emoções naquele momento.

Essa também foi uma das preocupações em outras instituições do País, como a UFT, que ofereceu auxílio específico para saúde durante o período de pandemia, mediante concessão de apoio financeiro para os estudantes que não conseguiam custear as despesas com atendimento psicológico ou psiquiátrico, consoante os gastos com a medicação ou o tratamento realizado pelo estudante (Mauricio *et al.*, 2020).

Na instituição de P2, foram disponibilizados intérpretes aos alunos surdos, sendo que, para requerer o referido apoio, o estudante deveria procurar o setor responsável pela acessibilidade e inclusão (P2). P3 relatou terem sido oferecidos impressão braille, lupa, lupa eletrônica, textos em tamanhos maiores. Narrou o caso de um estudante com deficiência física que necessitava de microscópio adaptado e que há indicação de interesse da universidade em atender às necessidades específicas de cada aluno (P3).

Em uma das instituições, o acompanhamento é realizado visando entender as formas de aprendizado adequadas a cada estudante: "para a gente ver quais são as habilidades, às vezes, tem uma habilidade mais auditiva... A gente vai pensando junto com eles" (P4). P4 expôs que, para a oferta de apoio educacional e monitores:

[...] é interessante que sejam estudantes que possam acompanhar o estudante com deficiência durante a graduação, não ficar trocando, entra uma apoiadora, de repente, entra outra... Porque há todo o processo de acostumar, de criar o vínculo. [...] Nas aulas assíncronas, se era necessário ter o acompanhamento do apoiador, também era disponibilizado, porque o apoiador vai entrando em contato com cada necessidade, então eles vão agendando junto com os estudantes reuniões, videochamadas e vê o que é necessário. Se tem avaliações para serem entregues. Ou é o prazo que está mais complicado, caso não tenha conseguido entregar na época, ou mesmo se é aquela forma de entregar que não estava sendo possível. O que é possível pensar para que o estudante possa entregar aquela atividade.

Na região Norte, algumas universidades federais – Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), Universidade Federal de Rondônia (Unir) e UFT – também lançaram editais específicos sobre monitoria/tutoria para apoio aos estudantes PAEE durante a pandemia (Mauricio *et al.*, 2020). Bohrer e Rodriguez (2021, p. 78) assinalaram o importante papel exercido pelos tutores, os quais realizam a mediação entre docentes e discentes, “identificando e dialogando sobre as dificuldades encontradas por estes, que, algumas vezes, não se encorajam para comunicá-las aos docentes”.

O participante P2 abordou as orientações feitas aos docentes e discentes, principalmente quanto às individualizações das atividades e avaliações que possibilitassem a acessibilidade:

[...] o apoio pedagógico foi neste sentido: o apoio pedagógico na orientação dos professores que relataram essa dificuldade [de acessibilidade curricular]. Então, no sentido de orientá-los sobre esse período, quais individualizações, adaptações que incluem ou que excluem os alunos. [...] Os professores pensavam que uma adaptação seria facilitar o conteúdo neste período de pandemia. Não é facilitar, mas tornar esse currículo acessível a todo mundo! Então, essa é a orientação que a gente precisa fazer. E em relação aos alunos esse atendimento também abrange demandas mais específicas, como: tempo de prova, a maneira de... “como a gente se comporta nesse ambiente [virtual]”. Alguns alunos perguntaram aos psicólogos isso. Achei muito interessante: “Como a gente se comporta?”.

Embora não haja um procedimento formal, P4 afirmou que “[...] tem essa conversa com os professores e eles são bem acessíveis para rever, adaptar alguma didática ou atividade”, registrando que nessa instituição também ocorre a individualização das ações quando solicitada pelo apoiador ou pelo próprio aluno.

Constatou-se, por meio das entrevistas, que, mesmo não sendo uma inovação referente ao período de pandemia e aulas remotas, as universidades disponibilizaram apoiadores/tutores/monitores aos alunos com deficiência, agentes que, embora nomeados de maneira diferente em cada uma das instituições, têm atribuições semelhantes.

Em que pese a precarização das condições de trabalho do professor de educação especial, em vista de suportes especializados (Agrelos, 2021), e o uso da mão de obra de apoiadores estudantes de graduação ser uma situação longe da ideal (Pereira; Rebelo, 2021), entende-se ser relevante o papel desses apoiadores. Em razão do isolamento exigido para a manutenção das condições de saúde, esses agentes puderam atuar na minimização do isolamento e dos sentimentos de solidão e ansiedade vividos pelos estudantes com deficiência.

Desafios durante e após a pandemia

O quarto e último eixo analítico diz respeito aos desafios durante e após a pandemia, prospectados pelos participantes. Nessa direção, P1 e P4 narraram que a falta de acesso à internet e de conhecimento sobre como manusear as ferramentas tecnológicas trouxe dificuldades, enquanto P2 apontou outros desafios, relacionados à individualização da prática docente.

[...] um estudante cego que mora na aldeia [indígena], que tem dificuldade de acesso à internet, porque pegava muito mal lá. Então, a gente teve essa barreira. Mas esse ainda continua, ele está matriculado. Um deles que trancou a matrícula tinha recém-chegado de São Paulo, começou a pandemia, e ele voltou para a cidade dele. Ele falou assim “olha, não dá para eu assistir *on-line*, eu não consigo”, e ele trancou. Essa dificuldade em talvez se adaptar às tecnologias, porque é diferente, não é a mesma coisa que você estar ali na sala de aula. Eu acho que a principal barreira foi essa, tecnológica. (P1).

[...] tanto para os estudantes com deficiência, quanto para os estudantes no geral, o primeiro [desafio é] o acesso à internet; mesmo que tivesse o acesso à internet (*wi-fi*, *chip* 4G) tem uma questão de a cidade ter dificuldade de acesso às vezes, então é uma internet mais lenta ou que caía. (P4).

[...] a individualização da prática docente para mim é o pior aspecto, que mais dificulta. [...] a dificuldade de compreender o que pode ou não ser feito e que eu acho que é interessante do ponto de vista pedagógico, porque também denota uma preocupação dos professores com o que pode ser feito ou não. Não é só individualizar, não é só adaptar, mas o que que faz? Como faz? [...] Em relação à adaptação para os alunos, de modo geral em relação a conteúdo, recursos e materiais. (P2).

A pesquisa de Blando *et al.* (2021), na qual foram entrevistados estudantes de uma universidade federal da região Sul, mostrou outros desafios vivenciados durante a pandemia, como falta de motivação, problemas com a saúde mental, dificuldades na gestão de tempo e outras decorrentes das suspensões das atividades presenciais.

O estudo de Moreira, Fernandes e Damasceno (2022) apontou como desafio o fato de que, no contexto pandêmico, os núcleos de acessibilidade tiveram que organizar ações que oferecessem suportes pedagógicos, de tecnologia assistiva e de acolhimento, priorizando aspectos afetivo-emocionais muito fragilizados nesse período.

Na perspectiva de alguns participantes, o isolamento foi um significativo dificultador para o aluno com deficiência: “[...] dentro de casa ele se isolou, por mais que a gente tenha a condição *on-line*, as aulas. [...] Com a pandemia nós perdemos em interação, fomos restringidos à nossa caixinha aqui, que é a frente do computador” (P3). A respeito do isolamento, P1 também assinalou sobre os estudantes com deficiência estudarem em casa sem o contato com o professor, sem o contato com os colegas: “talvez isso foi uma barreira, porque eles se viram muito solitários, de repente se viram em casa tendo que assistir aula, fazer tudo sozinho” (P1).

Sobre o retorno às aulas presenciais e os desafios pós-pandemia, P1 considerou a adaptação às aulas presenciais e à rotina de estudos no ambiente da universidade: “[...] chegar na universidade será um mundo totalmente diferente. Eu acho que é isso, essa pandemia trouxe essa falta de contato. Antes os alunos já precisavam até de informações simples” (P1).

De modo semelhante ao exposto por P1, P4 ressaltou que “ocupar o espaço da universidade” será um importante desafio, retomando os apoios e auxílios que eram ofertados de maneira presencial: “tanto de ocupar o espaço como um todo, de aula e esse contato e interação física, quanto da interação com a gente, com o serviço, tanto a parte pedagógica quanto a parte do apoio educacional” (P4).

P2 destacou a importância de retomar as aprendizagens trazidas durante esse contexto, argumentando que “questões que geraram problemas durante a pandemia” devem ser “resgatadas e problematizadas agora, para a gente pensar em ações formativas para aproveitar o que deu certo, ampliar isso, [...] trazer para o debate, para o planejamento educacional” (P2). A superação das barreiras atitudinais foi relatada como outro desafio pós-pandemia (P3).

Apesar da importância das ações adotadas pelas universidades na pandemia, ainda é necessário investir em ações que considerem a qualidade da educação ofertada, tendo em vista as dificuldades de uso e acesso às tecnologias e as condições socioeconômicas que interferem no processo de ensino e aprendizagem (Lima; Evangelista; Maciel, 2021).

Embora os participantes tenham indicado diferentes desafios durante e pós-pandemia, verificou-se que a falta de acesso à internet teve destaque entre as dificuldades descritas, uma vez que as atividades de ensino e aprendizagem dependiam das ferramentas tecnológicas e de conexão, o que põe em xeque

expectativas de que seja adotado um modelo de ensino mediado pelas tecnologias em curto prazo (Guerra; Cavalcanti, 2021). Tal qual relatado pelos participantes, entende-se que o retorno ao ensino presencial na universidade, em que pesem os benefícios, representa um desafio na medida em que se trata de um período de adaptação, principalmente para os alunos que ingressarão nesse ambiente pela primeira vez.

Considerações finais

Neste artigo, objetivou-se explorar as ações adotadas por universidades federais, situadas na região do Centro-Oeste brasileiro, para a permanência de estudantes com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus. O estudo contou com quatro amostras, tendo um participante para cada uma delas, e contribuiu com informações levantadas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas nos dois últimos meses do ano de 2021.

Em relação ao financiamento das ações durante a pandemia, nas amostras estudadas, não foi identificado o incremento de rubricas específicas para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência. O financiamento para inclusão e permanência deles manteve-se com as verbas previstas do Programa Incluir e do Pnaes, independentemente do contexto pandêmico.

Quanto à acessibilidade tecnológica, foram relatadas dificuldades de conectividade e de uso das tecnologias digitais e assistivas, mas também houve um esforço institucional para possibilitar aos alunos o uso de programas, *notebooks* e dados para acesso à internet. Ainda, em duas amostras, foram ofertadas capacitações docentes genéricas para o uso de ambiente virtual e, em uma delas, foi disponibilizada formação sobre tecnologias acessíveis.

O suporte pedagógico e psicológico caracterizou-se a partir da demanda espontânea dos interessados. O apoio pedagógico nas quatro amostras enfatizou a atuação de bolsistas (monitores, estagiários, estudantes de graduação) que acompanharam os universitários com deficiência. Em duas amostras foram registradas orientações individualizadas, feitas pelo núcleo e/ou setor de acessibilidade, a estudantes e professores – para estes, principalmente, sobre acessibilidade curricular. Uma das amostras destacou a elaboração de materiais acessíveis para os universitários com deficiência no ensino remoto. Duas amostras destacaram a relevância do suporte psicológico para a regulação emocional no cenário pandêmico.

Durante a pandemia, os participantes sinalizaram como principais desafios a conectividade à internet, o isolamento social e pedagógico e as práticas educativas inclusivas/acessíveis. As projeções dos desafios pós-pandemia foram indicadas sobretudo quanto à adaptação ao retorno das atividades presenciais, à ampliação de estratégias de inclusão universitária e ao enfrentamento de barreiras atitudinais.

A emergência da pandemia de covid-19 e o caos disseminado potencializaram as desigualdades sociais preexistentes. Os efeitos desse cenário escancararam silenciamentos e invisibilizações no que tange aos direitos fundamentais de populações historicamente vulnerabilizadas, entre os quais se sublinha o direito à educação das pessoas com deficiência.

Os indicativos da investigação apontaram que barreiras estruturais, materiais, didático-pedagógicas e atitudinais para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior – já existentes no período anterior à pandemia do novo coronavírus – foram complexificadas com o ensino remoto e com o isolamento social. Urge que a retomada das atividades presenciais se pautem pela problematização dos processos de in/exclusão nas universidades, bem como pela construção de possibilidades de avanços em termos de acessibilidade, de equidade e de justiça social.

Referências

- AGRELOS, C. S. T. *Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados*. 2021. 239f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- BLANDO, A. et al. Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de covid-19. *Revista Thema*, Pelotas, v. 20, p. 303-314, 2021. Edição especial.
- BOHRER, M. P.; RODRIGUEZ, R. C. M. C. A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto. *Revista Aleph*, Niterói, n. 37, p. 61-83, dez. 2021.
- BRANCO, M. A. C.; CHAHINI, T. H. C. Inclusão de discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão em tempos da pandemia da covid-19. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10, 2021, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2021. Disponível em: < http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_36_3660ffff2b84568.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 5.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.
- CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez. 2017.
- CARVALHO, C. J.; SILVEIRA, M. F. A. (Sobre) vivências, saúde mental e enfrentamento à pandemia de universitários em vulnerabilidade socioeconômica. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 14, e288101421955, 2021.
- CUNHA, A. R. *Design para acessibilidade e inclusão: a percepção de discentes com deficiência do CAA/UFPE sobre as barreiras comunicacionais e informacionais no ensino remoto emergencial*. 2021. 112f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Design) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.
- ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FERREIRA, M. A. C. Covid-19: o que fazem as universidades? In: PRUDENTE, L.; MUCHAGATA, M.; PONTUAL, P. (Org.). *Políticas públicas: análises e respostas para a pandemia*. Brasília, DF: Anesp, 2020. p. 64-67.
- GUERRA, M. G. G. V.; CAVALCANTI, L. M. R. A universidade pública pós-pandemia da covid-19: uma nova instituição para um novo tempo. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 884-900, maio/ago. 2021.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

LIMA, T.; EVANGELISTA, J. I.; MACIEL, C. E. Pandemia e educação: as políticas promulgadas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. *Revista Interação*, Varginha, v. 23, n. 2, p. 125-136, 2021.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MAURICIO, N. M. M. et al. Assistência estudantil e covid-19: um estudo nas universidades federais da região Norte do Brasil. *Revista Cereus*, Gurupi, v. 12, n. 4, p. 191-205, 2020.

MOREIRA, A. M. A. et al. Direito à educação em tempos de pandemia: uma análise de estratégias institucionais da Universidade de Brasília. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1054-1071, set./dez. 2021.

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S.; DAMASCENO, A. R. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia. *Revista Cocar*, Belém, PA, n. 13, p. 1-20, 2022. Edição especial.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região Centro-Oeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1421-1435, set. 2018.

PEREIRA, A. P. E. B. S.; REBELO, A. S. Inclusão em um campus da UFMS sob a óptica do bolsista de apoio pedagógico. In: NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; AGRELOS, C. S. T. (Org.). *Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul*. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 199-215.

ROSA, C. M.; SANTOS, F. F. T.; GONÇALVES, A. M. Os efeitos da pandemia da covid-19 na permanência na educação superior: o cenário de uma universidade federal brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación*, [S. l.], v. 86, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 2021.

SCAFF, E. A. S.; SOUZA, K. R.; BORTOT, C. M. Covid-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 6, e2118357, 2021.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago. 2019.

Recebido em 15 de julho de 2022.

Aprovado em 27 de março de 2023.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).