

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

LETICIA ANDRADE DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

RUBENS DE ARAUJO AMARO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

Agradecimento à orgão de fomento:

Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro durante a trajetória de pesquisa

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

1. INTRODUÇÃO

A contaminação de um vírus que provocou síndromes respiratórias graves e outros sintomas transformou o mundo em diversos aspectos (BUFFA, 2020), criando um cenário de incertezas, com impactos sociais, econômicos e políticos sem precedentes, que ainda serão sentidos nos próximos anos (ROGOFF, 2020). Os impactos econômicos e sociais da pandemia da COVID-19 também colocaram ainda mais em evidência a desigualdade social no Brasil, pois atingiram com maior força aqueles com acesso restrito às condições básicas como moradia, alimentação e saúde (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). No campo educacional, as medidas necessárias de combate à pandemia também evidenciaram essa desigualdade. A partir da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), instaurou-se no país a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, que requeriam o uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação. Porém, as restrições causadas principalmente pela dificuldade de acesso à internet e dispositivos eletrônicos levaram a graves danos a uma camada significativa da população mais vulnerável (FREITAS; CABRAL, 2020; SOUZA et al, 2021).

Os impactos da pandemia na educação têm sido descritos por diversos autores. Senhoras (2020) mostrou que a adoção de novas estratégias em curtíssimo prazo expôs a falta de estrutura e de conhecimento das instituições de ensino para enfrentar as novas demandas impostas pela pandemia. Ping, Fudong e Zheng (2020) identificaram problemas na interação entre professores e alunos, gerando problemas no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Feng et al. (2020), os professores se depararam com a necessidade de aprender rapidamente novas tecnologias e plataformas, bem como tentar adaptar rapidamente sua metodologia ao ensino remoto. Nuere e Miguel (2020) mostraram a dificuldade de o ensino remoto contemplar as especificidades das diferentes disciplinas. Alguns estudos apontaram fatores positivos que perdurariam após o arrefecimento da pandemia, tais como a aprendizagem de professores e alunos decorrente da utilização massiva de tecnologia (PENG; LI; FAN, 2020). Alguns estudos mostram os impactos da pandemia no estado emocional de professores e alunos. Maia e Dias (2020) e Khatar et al. (2020) identificaram um aumento da depressão, ansiedade, sensação de sobrecarga, tédio e estresse decorrentes da pandemia. Wang e Zhao (2020) apontaram que o nível de ansiedade experimentado pelos estudantes nesse período foi maior que o da população em geral.

Embora os impactos da pandemia na educação tenham sido amplamente documentados em diversos estudos nacionais e internacionais, pouca atenção tem sido dada a esse fenômeno quando se trata de pessoas com deficiência. Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020), ao mostrar a problemática da inclusão de alunos com deficiência da rede municipal de Fortaleza no ensino remoto, chamaram a atenção para a “invisibilidade dos invisíveis” daqueles que já enfrentavam sérias dificuldades no ensino presencial. Freitas e Cabral (2020) apontaram para a falta de estrutura de acesso e inclusão dos alunos com deficiência no ensino remoto na Paraíba. Para as autoras, esses alunos estariam esquecidos no “canto da sala”. Um estudo realizado com 230 estudantes universitários com deficiência na Rússia mostrou que a pandemia agravou ainda mais o processo de educação inclusiva (DENISOVA, LEKHANOVA; GUDINA, 2020). Para Sugahara, Ferreira e Branchi (2021), além de lidar com dificuldades antes sofridas (preconceito, discriminação, barreiras de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal etc.), os alunos com deficiência agora têm de enfrentar a possível desabilidade de se adequar/adaptar às tecnologias necessárias ao ensino remoto no ensino superior. Na mesma direção, Epstein (2021)

ressalta que a pandemia impôs um conjunto de desafios além dos já enfrentados por aqueles que são pouco enxergados na sociedade.

Poucos estudos têm se dedicado a estudar os impactos da pandemia nas pessoas com deficiência no ensino superior. Além disso, há uma tendência desses estudos focalizarem uma deficiência específica, como a visual (LEITE et al., 2020). Com o intuito de preencher essa lacuna, essa pesquisa se orientou pelo seguinte objetivo geral: analisar os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) da educação especial no ensino superior. O campo do estudo foi a Universidade Federal do Espírito Santo.

Além de preencher essa lacuna, o presente artigo busca dar visibilidade e voz às pessoas com deficiência, que possuem baixa representatividade/participação no ensino superior brasileiro, totalizando apenas 0,71% dos matriculados (BRASIL, 2021). Espera-se, assim, ampliar o debate e contribuir com as discussões sobre educação inclusiva, principalmente em períodos de crise.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aspectos da educação da pessoa com deficiência

Historicamente, o convívio em sociedade da Pessoa com Deficiência (PcD) tem sido marcado por preconceito e discriminação, embora mudanças marcantes possam ser notadas nos últimos anos (SHIMONO, 2008). A deficiência frequentemente tem sido associada à falta de algo que torna a pessoa incapaz de lidar plenamente com seu entorno (BRIGNOL et al., 2017). Na língua portuguesa, o próprio termo sugere insuficiência, falta, fraqueza, perda de valor e imperfeição (RIBAS, 2007). Essa construção semântica ajuda a dar forma ao capacitismo, em que a “deficiência é considerada como um estado diminuído do ser humano” (DIAS, 2013, p. 2).

Na mesma direção, a educação de pessoas com deficiência sempre foi um tema com contradições entre a teoria e a prática (FREITAS; CABRAL, 2020). Embora as políticas educacionais brasileiras se digam “inclusivas”, apresentam aspectos contraditórios e uma visão restrita acerca das diferenças (RODRIGUES; SANTIAGO, 2020). Além disso, durante muito tempo as iniciativas educacionais para pessoas com deficiência couberam a instituições privadas, tais como Pestalozzi e APAE. Assim, durante mais da metade do Século XX, a rede privada recebia incentivos para ofertar educação especial, ficando o Estado isento da responsabilidade da escolarização desse público (ZILLOTTO; GISI, 2018).

Porém, um movimento a favor da educação especial nos organismos internacionais ajudou a construir um novo entendimento sobre o tema. Um marco histórico foi a Declaração de Salamanca, de 1994, que salientou os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (FREITAS; CABRAL, 2020). Como signatário, o Brasil iniciou um importante movimento na direção de uma educação inclusiva. Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), as PcD passaram a ter direitos à educação iguais aos demais alunos sem deficiência. Destacam-se, também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a LBI - Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), cujos pilares principais são a acessibilidade, a mobilidade e a comunicação inclusiva. Aspirando à promoção da igualdade de oportunidade e reparação histórica, a Lei nº 12.711 (Lei de Cotas) estabeleceu um percentual obrigatório de PcD's, visando assegurar acesso e permanência das mesmas (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; ZILLOTTO; GISI, 2018).

A acessibilidade é primordial para participação da PcD na sociedade, contudo, há barreiras que impedem a participação, o gozo e o exercício de direitos em todas as áreas da sociedade (BRASIL, 2015). Em suma, “essas barreiras geram injustiça social, vulnerabilidade, rebaixamento de expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva, do lazer, e colocam tais pessoas em desvantagem em relação às outras” (MANTOAN, 2017, p.40). De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, as barreiras são urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, atitudinais, tecnológicas, comunicacionais e de informação.

Mediante pressupostos da Lei de Cotas e outros supracitados, o acesso de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado. No entanto, de 2011 a 2021, ainda não ultrapassou a marca de 1% das matrículas (BRASIL, 2021). Essa baixa representatividade, quando comparado ao total de matrículas, leva a refletir sobre a invisibilidade dessa população, principalmente ao constatar que a maioria das universidades não mapeia esses alunos no que tange ao seu ingresso, permanência e conclusão (CABRAL, 2017).

Vinculado ao aumento das PcD's no ensino superior (mesmo minoritário), destaca-se a criação de núcleos de acessibilidade, promulgado pelo Decreto nº 7.611. Os núcleos de acessibilidade visam à promoção de ações institucionais que assegurem a inclusão de PcD's à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e se estruturando com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013b).

Visto que a ausência de acessibilidade pode ocasionar insuficiência no atendimento de discentes com deficiência, é importante que a universidade tenha consciência de seu papel. Isso implica buscar formas inovadoras que possibilitem um aprendizado de qualidade e, conseqüentemente, contornar as falhas que possam ocorrer durante a fase de adaptação. Desta forma, cabe ao poder público possibilitar o direito a recursos, métodos e tecnologia assistiva, principalmente em tempos de crise (BRASIL, 2015).

2.2 O ensino de estudantes com deficiência na pandemia

A pandemia da COVID-19 trouxe conseqüências diversas, entre elas, a suspensão das aulas presenciais, cujo impactos na educação foram sentidos em mais de 150 países (UNESCO, 2020), pois cerca de 80% dos estudantes ficaram fora da escola por um longo período. Para evitar a estagnação educacional durante o período da pandemia, o ensino remoto surgiu como uma estratégia para minimizar os impactos (DE CASTRO NUNES, 2021). Nesse contexto, a transição forçada do presencial para a educação à distância, em alguns casos, ou para o ensino remoto impactou os processos de ensino e aprendizagem no mundo inteiro (MAGALHÃES, 2020). A partir dessa determinação, a utilização das tecnologias digitais se tornou essencial à consecução dos objetivos educacionais (EPSTEIN, 2021).

A migração dos processos educacionais para os meios digitais trouxe à tona as diferenças entre modelo de ensino remoto, provocado pela pandemia, e o ensino à distância, que já era uma prática comum algumas instituições brasileiras, em especial as do ensino superior privado (BARRETO; ROCHA, 2020). O ensino a distância (EaD) corresponde a uma atividade planejada e suportada por uma estrutura organizacional e física para ocorrer, enquanto o ensino remoto, de caráter emergencial e temporário nascido no período pandêmico, veio para minimizar os danos à aprendizagem (SANTOS, 2022, p. 69). Porém, o caráter emergencial expôs suas fragilidades, pois não foi precedido de uma fase de planejamento, em que se estabelecesse o ambiente virtual de aprendizagem a ser utilizado, os recursos digitais, a

metodologia de ensino, o sistema avaliativo e as formas de estímulo à interação entre os atores envolvidos (HODGES et al., 2020; DE CASTRO NUNES, 2021).

A aderência ao ensino remoto evidenciou a ausência de condições das instituições de ensino para lidarem com a situação, e de estratégias e políticas públicas que beneficiem o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior (FREITAS; CABRAL, 2021). Leite et al. (2020), ao analisarem os impactos da mudança para a modalidade remota para os alunos com deficiência visual, apontaram para a necessidade de tecnologias assistivas capazes de transformar textos em áudio, frequentemente ausentes nos ambientes virtuais de aprendizagem das universidades. Um estudo realizado com um grupo de 230 universitários com deficiência na Rússia, mostrou que, apesar da vantagem da ausência de deslocamento, o ensino remoto trouxe tais como a dificuldade de gerenciar o tempo por causa do aumento das atividades e problemas de comunicação, especialmente para os estudantes com deficiência auditiva (DENISOVA, LEKHANOVA; GUDINA, 2020). Schwamberger e Santos (2021) apontam que dois fatores presentes na educação inclusiva de pessoas com deficiência, a convivências nos espaços físicos das escolas e a individualização do ensino, deixaram de existir com o ensino remoto. Como consequência, o isolamento em suas casas e a submissão a uma estratégia padronizada de ensino marcaram o novo momento.

Algumas pesquisas mostraram a dificuldade de adaptação desses estudantes, principalmente pela falta de apoio durante o aprendizado e ausência de material acessível/inclusivo (legendas, braille, LIBRAS, entre outros) que possibilitassem a aprendizagem (SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021). Outro fator que impactou esses estudantes foi a redução do convívio social, tão importante para a integração das pessoas com deficiência à sociedade. Com a impossibilidade das aulas presenciais, os impactos psicossociais foram marcantes nesses estudantes (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; DAY et al., 2021). Estudos mostraram que o medo, as situações de imprevisibilidade, as perdas de familiares e de pessoas próximas impulsionaram estados depressivos e de ansiedade (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021). Alguns estudos apontaram para um aumento da insegurança, insatisfação, tensão/preocupação, stress/cansaço, frustração, tédio, sobrecarga e sentimentos de solidão (DAY, et al., 2021; KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; OLIVEIRA; MORGADO, 2020; POLANKZYK, 2020). Para os alunos com deficiência, tais emoções podem ser sentidas de modo mais intensificado, uma vez que, para além do ambiente familiar, o espaço educacional (escolas, institutos, faculdades, universidades entre outros) pode ser a única forma de socialização do indivíduo (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021).

3. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo – analisar os impactos da pandemia na experiência educacional de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual) da educação especial no ensino superior – foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo (GIBBS, 2009). O campo escolhido, em função do acesso de uma das autoras, que é uma pessoa com deficiência física, foi a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, que atua há mais de 60 anos no mercado, conta com quatro campi, possui 103 cursos de graduação presencial, 62 cursos de mestrado acadêmico e profissional e 32 de doutorado.

O acesso aos participantes foi realizado por meio do Núcleo de Acessibilidade da universidade, o NAUFES. Os critérios utilizados para a seleção dos participantes foram: (a) ter, pelo menos, uma pessoa com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, que fossem assistidas pelo Núcleo. (b) Membros da gestão do Núcleo e monitores. Os convites foram enviados pelo Núcleo e aceitaram participar do estudo alunos com deficiência física (2), visual (2), auditiva (1) e intelectual (1). Do NAUFES, participaram membros da gestão (2) e monitores (3). Antes

de iniciar o estudo, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente e *online*, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Em uma das entrevistas, houve a presença de um intérprete de Libras. As entrevistas presenciais foram gravadas por meio do recurso gravador de voz do celular e as virtuais pela plataforma OBS Studio. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas de forma literal.

Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A experiência dos estudantes com deficiência foi analisada a partir de categorias de análise adaptadas de Oliveira (2020) e Guerreiro (2011), conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Categorias analíticas

Categorias	Definição	Subcategorias
Instrumental	Estrutura e capacidade para acompanhamento das aulas remotas	Estrutura da residência
		Equipamentos e Internet
		Domínio das plataformas virtuais de aprendizagem
Atitudinal	Atitudes ou comportamentos perpetrados em relação às pessoas com deficiência	Atitudes dos professores e membros do Núcleo de Acessibilidade
Pedagógica	Adaptabilidade dos instrumentos avaliativos, material didático, e os métodos de ensino	Condições de acessibilidade pedagógica
		Formas de avaliação
		Material didático
		Método de ensino
Comunicacional	Adaptabilidade das formas de comunicação institucional	Acessibilidade dos meios de comunicação digitais
		Comunicação institucional
Permanência	Condições de permanência dos estudantes com deficiência no curso durante a pandemia	Auxílio da instituição
		Apoio emocional
Fatores pessoais	Condições dos indivíduos para manter os estudos durante a pandemia	Motivação
		Rendimento acadêmico

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

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, assim como as demais instituições educacionais, em decorrência da pandemia COVID-19, suspendeu as aulas presenciais e assumiu a modalidade de ensino remoto, como uma forma de resposta emergente para conter a disseminação do vírus.

Na categoria **Instrumental**, foram identificadas barreiras na residência que dificultaram a experiência educacional dos estudantes. A falta de adequação do espaço – quartos ou salas transformados em sala de aula – e de privacidade foram fatores dificultadores. Identificou-se desafios como: o barulho inoportuno: “Começaram com uma bateção aqui. [...] eles têm todos os dias para fazer as coisas, aí eles vão e fazem no dia que a gente precisa de silêncio.” (ESTUDANTE A) e o desafio da convivência: “Aqui do lado de casa tem meus dois sobrinhos. Quando eles vêm pra cá, eu falo - Agora vou estudar hein, vou fechar a porta! Aí fecho a porta e fico aqui” (ESTUDANTE B).

Outro aspecto que dificultou o acompanhamento das aulas remotas foi a falta de recurso/domínio tecnológico: “[...] com o celular, no começo não tinha nenhuma condição de participar [...] a conexão era ruim” (ESTUDANTE F). A complexidade da tecnologia exigida pelo ensino remoto atingiu alunos, professores e toda comunidade acadêmica (FENG, et al., 2020): “[...] tive muita dificuldade, nós aprendemos na marra” (MEMBRO 5)”. Em concordância, outro membro disse:

Eu tive que receber um auxílio da UFES para conseguir comprar um computador. Fiquei um período sem internet. Foi um momento muito difícil pra gente aqui. [...] tive que caçar uma forma de poder também tá em contato com ela (aluna), além da aula no computador. (MEMBRO 3 - auxiliava aluna com deficiência visual - Grifos nossos).

A monitoria no ensino remoto sofreu impactos, principalmente pela ausência de equipamento, evidenciando aspectos da desigualdade social (SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021; BARRETO; ROCHA, 2020; NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; UNESCO, 2020).

A categoria **atitudinal** verificou atitudes/comportamentos perpetrados em relação às pessoas com deficiência. As barreiras atitudinais são traduzidas em ações excludentes e comportamentos que subvalorizam as pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2020):

Eu quase desisti, quase larguei tudo, quase! [...] Sempre parado, olhando aquilo ali calado, dava muito sono, meu olho doía. Parecia um cavalo com o tapa olho ali, sempre focado na telinha [...] eu tentava me comunicar com os alunos, mas era difícil porque falavam só: “Não entendo LIBRAS, não entendo língua de sinais, não entendo o que você fala” e eu só mandava mensagem. Parecia que eles não tinham interesse, é difícil comunicar (ESTUDANTE E).

O aspecto generalista da tecnologia, somado a atitudes adversas não é capaz de atender a especificidade de cada aluno. A forma como o professor administra suas aulas pode ser geradora de frustração mediante ações inadequadas: “O professor me reprovou porque ele não mandou atividade, não me passou o material. Eu mandei e-mail para ele, mas ele não me mandou. Eu não tinha número dele, era só e-mail, e aí era muito ruim, acabou que ele me reprovou (ESTUDANTE E)”.

A categoria **Pedagógica** identificou barreiras nas condições de acessibilidade pedagógica, nos instrumentos avaliativos, material didático, e os métodos de ensino, os quais impediam/limitavam o exercício da autonomia das PcD's no processo de aprendizagem de forma remota: lele..quais são as alterações que temos que fazer?

[...] os professores sabem todas as particularidades que envolve uma pessoa com deficiência. Aí ele vai, passa um filme de legenda! [...] o filme era de legenda. [...] quando eu levantei a mãozinha, falei: “Professor, esse filme é de legenda, eu não tenho como acompanhar!” - “Ah, desculpe! Mas não tem problema não, o que vem depois, não tem problema você não assistir. [...] você lê o texto e vai conseguir acompanhar”. Aí eu falei: “Se não tem problema para mim, então não tem problema para os outros

alunos. Esse vídeo nem deveria existir! Se todo mundo pode ler o texto e acompanhar a aula, tem que ser igual para todo mundo! (ESTUDANTE C - **Deficiência visual** - Grifo nossos).

O desconforto e a indignação são inegáveis - o professor que deveria promover as aptidões sociais e intelectuais, foi gerador de constrangimento, emoções negativas e frustração. Ao menosprezar a especificidade do aluno, a falta de apoio e ausência de material acessível/inclusivo reacendem a “invisibilidade dos invisíveis” (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021).

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

A fala enfatizando a invisibilidade dos estudantes pode ser entendida como uma expressão do capacitismo, uma ação que, em si, diminui o ser humano em razão da deficiência (DIAS, 2013).

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

Embora a fala remeta uma realidade vivenciada até mesmo antes da pandemia - o “esquecimento” de alunos com deficiência, os discentes compreendem que as atitudes variam conforme as características e vivências de cada um: “[...] às vezes eles não param para pensar no todo né. Eu acho que é mais questão da pessoa mesmo se ligar, sabe?! (ESTUDANTE C).

A vivência de um período atípico, principalmente na educação, exige buscar alternativas de estratégias para desenvolver o processo de aprendizagem (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021). O docente precisa estar apto/qualificado para trabalhar com a diversidade, a individualidade e as tecnologias necessárias a cada aluno, abarcando diversas formas de avaliação. No entanto, houve pouca adaptação: “eu pedia adaptação [...] ele só mandava atividade igual para todos os alunos [...]. Parecia que o professor não tinha entendimento de que eu era surdo. Não conhecia o que era um aluno surdo” (ESTUDANTE E).

A qualificação ou atitude acessível, e a falta dela, impulsionam as escolhas de materiais didáticos. Quando não observados a especificidade do aluno, há estagnação ou bloqueio para se desenvolver:

[...] só tinha que digitar, parecia que: digitava, mandava, digitava, mandava. Eu não entendia nada, só copiava e colava. Eu pedi ao professor pra marcar só nós dois, pra fazer uma reunião no meet, pedi para marcar com os intérpretes também, pra conversar, pra explicar melhor, porque eu tinha dificuldade com as atividades e aí eu tentava, se o professor aceitasse, resolvia. Mas depende também do professor. (ESTUDANTE E).

A não adequação/estímulo, acompanhada de difícil acesso aos materiais e à comunicação com seus professores, ocasiona uma longa trilha de e-mails, enquanto os alunos se esforçam para expressar o que não entendem, gerando emoções negativas (DAY, et al., 2021). O uso da tecnologia e suas consequências alterou os métodos habituais da prática acadêmica: “[...] eu senti mais de forma **negativa**. [...] **vi que era muito vazio**, o conteúdo, os professores não

conseguiram abordar tudo, e nem da forma que eles queriam [...] ficava muito engessado, deixando tudo muito cansativo (ESTUDANTE B - Grifos nossos).

O relato reforça a observância da falta de convivência nos espaços físicos da universidade: “O que dificulta é não poder perguntar pro professor. (...) aprender através de uma tela, não é pra mim. Mesmo que o professor seja muito atencioso, responde as minhas dúvidas, eu sempre sinto que está faltando algo” (ESTUDANTE A) - isso tornou o modelo de ensino remoto uma estratégia padronizada (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2021).

Sendo a comunicação, indispensável para o desenvolvimento de qualquer pessoa, a categoria **Comunicacional** verificou as barreiras comunicacionais, as quais representam uma forma grave de exclusão do aluno com deficiência (OLIVEIRA, 2020) e refletem contradições entre a teoria e a prática (FREITAS; CABRAL, 2020). Isto é, enquanto a LBI - Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) subsidia formas de acessibilidade, há ações que remetem uma visão restrita acerca das diferenças (RODRIGUES; SANTIAGO, 2020).

[...] passava textos e vídeos em outro idioma. É sacanagem. Porque no início do semestre, eu mandei para ela manual de acessibilidade, e falei com ela né?! Que não podia fazer isso e tal. E ela continuou passando. Aí teve um dia que eu falei no meio da turma toda, mesmo. Ela ficou sem graça, com vergonha (ESTUDANTE D - **Deficiência visual**, Grifos nossos).

A prática de ensino remoto foi uma realidade nova para todos, que exigia do docente o aprendizado sobre como usar novos softwares, converter materiais didáticos em versões eletrônicas e ajustar o ritmo da sala de aula (FENG, et al., 2020). No entanto, o relato expressa a insensibilidade/apatia, pois a informação sobre como proceder de forma acessível nas aulas já tinha sido compartilhada - isso estimulou um afastamento das relações que, independentemente da deficiência (física, visual, auditiva ou intelectual), afetou o processo comunicacional de todos:

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

Alunos com deficiência auditiva e visual vivenciaram um afastamento intenso das relações durante a pandemia - isso aconteceu devido a necessidade de intérpretes de LIBRAS, amigadas que saibam LIBRAS, noção de tecnologias assistivas e iniciativa/interesse de interagir com a PcD. Em resposta às demandas da Universidade para com a PcD, o NAUFES desempenha um papel importante na comunicação do aluno com deficiência e a instituição (BRASIL, 2011; BRASIL, 2013) - “[...] Eles conversaram comigo, falaram que não ia ser fácil, mas que não era pra mim desistir” (ESTUDANTE B). Na continuidade de subsidiar as PcD: “Eles resolvem, me apoiam, procuram o monitor, o auxílio. Me ajudou também com a documentação do R.U [...] fizeram uma declaração mostrando que eu sou preferencial [...]. Eu estava com problema com um professor também, aí eles foram lá e resolveram” (ESTUDANTE E).

Na categoria **Permanência**, identificou-se ações acessíveis/inclusivas que, fazendo uso de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica (BRASIL, 1996) são percebidas como fator relevante para permanência das PcD. Sendo o NAUFES, o principal condutor/mediador dessas ações, ao perguntar sobre como seria se ele não existisse, a resposta é concludente:

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

O NAUFES presta serviços pontuais de acessibilidade - produção de material, acompanhamento psicológico, atendimentos com assistente social, articulações com as coordenações, colegiados/departamentos dos cursos e monitoria. Com destaque para monitoria, os alunos percebem o serviço com positividade: “[...] me dou bem com todo mundo, converso com a galera ali, tudo de boa. Se eu não gostar de algum monitor, eu posso falar, e eu falo mesmo [...]. Não tem como ser só profissional ali, você vai estar todo dia, automaticamente você vai virar amigo” (ESTUDANTE D). O atendimento psicológico também se destaca - ultrapassa o profissionalismo e dá lugar às relações de parceria e confiança:

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

O atendimento psicológico emergiu da necessidade de auxiliar os alunos que foram psicologicamente mais afetados durante o isolamento social:

“A coordenação passou alguns casos emergenciais de alunos que estavam sem muito suporte, que estavam enfrentando mais dificuldades desse tipo de ensino [...] Acolhimento também aos alunos novos, atendimento ao aluno foi 90% das atividades da psicóloga, e ainda é [...] o atendimento foi direto (MEMBRO 2).

Com o aumento da depressão, ansiedade, sensação de sobrecarga, tédio e estresse decorrentes da pandemia (MAIA; DIAS, 2020; KHATAR et al., 2020), o acolhimento fez com que os alunos se sentissem seguros, mesmo que o nível de ansiedade experimentado pelos estudantes nesse período tenha sido maior que o da população em geral (WANG; ZHAO, 2020). É fundamental dar apoio, devendo respeitar as necessidades de cada aluno, pois o suporte, ou a ausência dele, pode causar impactos distintos, corroborando com a permanência do aluno ou a sua evasão. Os estudantes precisam, indiscutivelmente, ser capacitados/impulsionados para enfrentar as situações contrárias à sua permanência na graduação ou pós-graduação.

O distanciamento imposto pela pandemia promoveu o afastamento das pessoas - a ausência das relações sociais foi um sofrimento de todos:

No EARTE, parece que o relacionamento com as pessoas fora da nossa casa parou de existir, não tinha mais essa vida de se locomover pra algum lugar, pra fazer alguma coisa. E quando precisava sair de casa, ficava tipo “sair de casa?! O que é isso? Como é que funciona?” [...] perder o contato presencial com professor foi muito prejudicial, perder o contato com os outros alunos presencialmente também não foi legal (ESTUDANTE A).

A convivência interpessoal nos espaços deixou de existir com o ensino remoto (SCHAMBERGER; SANTOS, 2021). Logo, os impactos psicossociais marcaram o novo momento desses estudantes (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; DAY et al., 2021) - resultando no aumento da insegurança, insatisfação, tensão/preocupação, stress/cansaço, frustração, tédio, sobrecarga e sentimentos de solidão (DAY, et al., 2021; KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; OLIVEIRA; MORGADO, 2020; POLANKZYK, 2020). Considerando que o espaço educacional (escolas, institutos, faculdades, universidades entre outros) representa uma das principais fontes de socialização desse indivíduo, emoções negativas podem ser sentidas de

modo mais intensificado pelo aluno com deficiência em períodos atípicos (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021).

Dado que cada pessoa reage e interpreta a vida de uma forma diferente, a categoria **Fatores Pessoais** buscou realizar um mapeamento das condições dos indivíduos para manter os estudos durante a pandemia - motivação e rendimento acadêmico. Mediante as incertezas e o estabelecimento do próprio ensino remoto, a motivação e outras emoções/sentimentos foram influenciados durante esse momento (DAY, et al., 2021; KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; OLIVEIRA; MORGADO, 2020; POLANKZYK, 2020; VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021). Com destaque para o cansaço, todos, independente da deficiência (física, visual, adjetiva e intelectual) se auto descreveram cansados em seu processo de ensino durante a pandemia:

O EARTE me deixava muito cansada. Eu tomava muito café para conseguir ficar acordada e não dormir no meio da aula. [...] me afetou na questão da saúde. Eu acabava passando mal porque passava muito tempo em frente ao notebook, aí minha coluna piorou. Tive, inclusive, que fazer uma cirurgia na coluna. Me afetou muito negativamente nessa questão (ESTUDANTE B).

Nota-se que as características de monotonia do ambiente de ensino remoto, atrelada a intensidade das vivências provocadas pela pandemia, causaram alterações emocionais e comportamentais (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020), dando procedência à desmotivação que, por vezes, está associada ao próprio espaço e seus artefatos, os quais podem modificar a percepção de um ambiente:

Eu não me senti mais motivada para estudar, porque o mais legal de estudar na UFES, é estar na UFES! E a gente estando em casa, com a família, não motiva muito. Falta interesse nas aulas, até porque eu to aqui, no meu computador, no meu quarto, e tem alguém conversando sobre algum assunto que eu quero conversar na sala. [...] Pra gente aprender realmente, prestar atenção, precisou muito mais disciplina de mim, do que se eu tivesse na UFES, porque estando na sala de aula, é todo um ambiente preparado pra você aprender. [...] minha casa não é um ambiente pra estudar, nem trabalhar (ESTUDANTE A).

Ao considerar a utilização do ambiente virtual para além da percepção de entretenimento, o ato de vivenciar a prática acadêmica em novo formato cria novos significados para os espaços, traz sensação de continuidade, uma resistência à imposição da pandemia: “o EARTE foi uma maneira de luta! Não foi uma motivação pra estudar. Foi motivação de luta mesmo, de permanência” (ESTUDANTE F). Embora persistentes, as sensações provenientes do ensino remoto foram distintas: “É horrível, aprender no remoto é muito difícil. Eu não consegui aprender nada! Parece que eu era burro, não conseguia entender” (ESTUDANTE E); em contrapartida: “A mudança que teve, foi que antes eu estava no primeiro ano, e agora estou quase me formando. [...] a maturidade acadêmica, com certeza eu adquiri (ESTUDANTE A).

As falas são extremas, destacando a sensação de insucesso (retrocesso) e sucesso (maturação acadêmica). Logo, dependendo da situação em que se encontravam, os alunos tiveram que fazer “malabarismos com aprendizado remoto e se sentiram vulneráveis, em um mundo que nunca imaginaram, em casa com seus pais, preocupados com sua graduação ou pós-graduação, sua própria proteção, bem como a de sua família e amigos” (DAY, et al., 2021, p. 6).

Com a tensão e todas as alterações do ensino remoto, o protagonismo fica a cargo do aluno, do professor e dos meios tecnológicos. Diante essa tríade (aluno, professor e tecnologia), o contexto da pandemia, impulsionou desenvolvimento da preferência pelo ensino presencial, principalmente pelos recursos e atributos de sociabilidade que o ambiente UFES oferecia antes da pandemia.

Em suma, observou-se que tanto o grupo de alunos com deficiência, quanto os agentes educacionais (membros do NAUFES) tiveram desafios comuns e distintos. Dentre os comuns, destacou-se os problemas de conexão, comunicação e falta de equipamento. Quanto aos desafios, há aqueles associados ao desconhecimento, dificuldade para saber lidar com os diferentes tipos de deficiência. Entretanto, uma vez que os agentes educacionais podem aprender e se adaptar mediante as adversidades que permeiam o ensino e o convívio em uma instituição educacional, esses desafios são passíveis de mudanças.

5. CONCLUSÃO

Ao expor fragilidades, alterar rotinas, afetar a economia, entre outros, o período pandêmico se mostrou um grande desafio, principalmente para a educação, que prepara os indivíduos para o exercício de cidadania e de profissões. Os alunos com deficiência encontraram desafios em sua experiência educacional, principalmente no aspecto estrutural dos espaços residenciais, no processo comunicacional, relacional e tecnológico, os quais, em conjunto, fizeram acentuar ainda mais o aspecto da invisibilidade dos alunos com deficiência (FREITAS; CABRAL, 2020; SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021).

Os alunos com deficiência indicaram a presença de sentimentos negativos como ansiedade, desânimo, insegurança, cansaço, angústia e frustração mediante sensação de retrocesso (DAY, et al., 2021; KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020; OLIVEIRA; MORGADO, 2020; POLANKZYK, 2020; VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021). A relação conflituosa com os professores foi prejudicial. Corroborando com a continuidade de práticas inacessíveis, há o desinteresse e desinformação sobre cursos de capacitação voltados para acessibilidade na UFES, o que contribui para o aumento da dificuldade de aprendizagem, conflitos relacionais entre aluno e professor, e/ou relações com monitoria.

A pandemia reduziu significativamente as relações/interações diretas desses alunos com outras pessoas e com o mundo. Portanto, uma vez que o distanciamento social foi necessário, revelou que, mesmo imperfeitamente, as instituições educacionais continuam sendo um alicerce de inclusão em uma sociedade excludente. Isto é, o espaço educacional constitui a principal fonte de socialização da pessoa com deficiência (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021). Posto isso, evidenciou-se que estudantes e professores precisam buscar conhecimento sobre tecnologia para que o ensino tenha retorno positivo (FENG, et al., 2020), e melhor relação comunicacional - o professor deve ser um mediador que proporciona um ensino de qualidade para todos.

Constatou-se a capacidade de agência dos alunos, e da instituição (aqui representada pelo núcleo), pois ambos traçaram maneiras de contornar os desafios da pandemia. Concluiu-se ainda, que o NAUFES se destacou pelo serviço de monitoria e apoio emocional (atendimento psicológico), proporcionando segurança ao aluno e sua família, tornando-se referência em assuntos de acessibilidade na UFES.

Na direção da inclusão, ainda há um longo caminho para percorrer, pois os estudantes com deficiência que chegam ao ensino superior de forma tímida demandam novas posturas de gestores, professores, técnicos administrativos, alunos e da própria pessoa com deficiência, afinal, acessibilidade e permanência não se resumem a construir rampas ou outros elementos de acesso (GUERREIRO, 2011). Para além do acesso, às práticas de ensino devem ser adaptadas conforme experiências, com empatia, partindo de uma perspectiva voltada para as relações, onde há proximidade com a dificuldade do outro e não somente uma prática do ponto de vista técnico, oriunda de capacitação.

A principal contribuição desta pesquisa é conscientizar as pessoas no âmbito educacional e social, para que possam criar mecanismos/documentos pautados na acessibilidade e real necessidade das pessoas com deficiência. Já no ponto de vista teórico, visa provocar e ampliar os estudos sobre pessoas com deficiência na educação superior e gestão escolar, afinal, pesquisas científicas ampliam o conhecimento e favorecem o processo de capacitação.

Como limitações, esta pesquisa possui o quantitativo reduzido de participantes; a desabilidade comunicacional da pesquisadora, que não sabe LIBRAS e necessitou da mediação de intérpretes na entrevista; dificuldades tecnológicas e de conexão com internet; e a própria pandemia em si, que desestabilizou emocionalmente a todos, e tornou a conclusão deste trabalho bastante difícil.

Já para pesquisas futuras, sugere-se a realização de pesquisas mistas, de caráter quantitativo para verificar até que ponto esses achados são de fato expressivos num contexto maior, e qualitativa para atribuir o aspecto humanizado e sensibilizador; e/ou a realização de pesquisas comparativas, abordando e contrastando perspectivas de duas universidades ou dois núcleos simultaneamente.

Por fim, conclui-se que a voz da pessoa com deficiência expõe as reais fragilidades e necessidades de mudança na sociedade, direcionando a reflexão sobre de que forma a UFES, o Governo Federal, e a sociedade civil, deve atuar para promoção de direitos e efetivação de políticas inclusivas para pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

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

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniela Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17. Mar. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Senado: Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 03. Fev.2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 04 de Mai. 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Documento orientador: Programa incluir - Acessibilidade na educação superior SECADI/SESu - 2013. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 05. Mar. 2023.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior: Divulgação dos dados. 2021. [Online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 10. Abr. 2023.

BUFFA, S. Mapping the global spread of the coronavirus. *National Geographic*, 5 de Setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.nationalgeographic.com/science/2020/03/mapping-coronavirus-infections-across-the-globe/>>. Acesso em: 25. Abr. 2023.

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

DAY, Terence et al. The immediate impact of COVID-19 on postsecondary teaching and learning. **The Professional Geographer**, v. 73, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00330124.2020.1823864>>. Acesso em 22. Abr. 2023.

DE CASTRO NUNES, Maria José et al. Formação docente e pandemia do COVID-19: limites e possibilidades na perspectiva graduandos do ICED-UFPA. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, p. e135101219798-e135101219798, 2021.

DENISOVA, O. A.; LEKHANOVA, O. L.; GUDINA, T. V. Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. In: SHS Web of Conference, v. 87, 2020.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/391108527/Adriana-Dias-Capacitismo>>. Acesso em 01. Mai. 2023.

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

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

FREITAS, Lindalva José; CABRAL, Danielle da Silva Bezerra. A invisibilidade e acessibilidade dos alunos com deficiência em tempos de pandemia. In: RODRIGUES, J. M. C.; SILVA, J. A. A.; TAVARES, A. S. (org.). **DOSSIÊ: educação, política e diversidade**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

GUERREIRO, E. M. B. R. Avaliação da Satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar. 2011. 231 f. **Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs - UFSCar, São Carlos, 2011**. Disponível

em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2886/3990.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15. Abr. 2023.

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

LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A. C. S.; PEREIRA, M. Impactos da covid-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 2, p. 01-14, 2020.

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, Teresa; MORGADO, Lina. Impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos a distância no ensino superior: O papel da presença emocional e das microlideranças. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 177-199, 2020.

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

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

RODRIGUES, J. M. C.; SANTIAGO, S. A. S. A exclusão como processo socioeconômico e cultural: O Que a Escola tem a ver com isso? **DOSSIÊ: educação, política e diversidade**. João Pessoa, 2020. p. 23-38. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/dossie-educacaopolitica-e-diversidade/aureliana-3.pdf>>. Acesso em: 17. Abr. 2023.

ROGOFF, K. After coronavirus we should be ready for an uncertainty pandemic. **The Guardian**, 2020. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/business/2020/sep/04/after-coronavirus-weshould-be-ready-for-an-uncertainty-pandemic>>. Acesso em: 18. Mar. 2023.

SCHWAMBERGER, Cintia; SANTOS, Fabio Junio da Silva. Práticas de ensino em tempos de pandemia de Covid-19: é possível a inclusão das pessoas com deficiência? **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 163-170, 2021.

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

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

SUGAHARA, C. R.; FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A. Higher Education: Learning of students with disabilities in remote education in times of pandemic. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 17, n. 1, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/forum_ambiental/article/view/2837>. Acesso em 10. Abr. 2023.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020**: Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por>. Acesso em: 01. Abr 2023.

VENDRAMINI, José Eduardo; MACIEL, Helen Cazani; PENNA, Priscila Foger Marques. OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: IDENTIFICANDO NECESSIDADES E AUXILIANDO O PROFESSOR. **Apaec Ciência**, v. 16, n. 2, p. 170-181, 2021. Disponível em: <<https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/311>>. Acesso em: 22 Abr. 2023.

WANG, C.; ZHAO, H. The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 1168, 2020.

ZILIO, G. S.; GISI, M. L. As políticas de Educação Especial no Brasil: trajetória histórica dos normativos e desafios. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 6, n. 3, p.99-115, 2018.