



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS – FADIR
PROGRAMA DE MESTRADO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS

HEVELYM SILVA DE OLIVEIRA

**PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MATO GROSSO DO SUL NA PANDEMIA DE COVID-19**

DOURADOS – MS

2022

HEVELYM SILVA DE OLIVEIRA

**PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MATO GROSSO DO SUL NA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Andressa Santos Rebelo.

DOURADOS – MS

2022

HEVELYM SILVA DE OLIVEIRA

**PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MATO GROSSO DO SUL NA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Andressa Santos Rebelo – Coorientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.^a Dr.^a Aline Maira da Silva – Membro interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira – Membro externo
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

DOURADOS – MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48p	<p>Oliveira, Hevelym Silva de. Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais de Mato Grosso do Sul na pandemia de COVID-19. / Hevelym Silva de Oliveira. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientadora: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Educação superior. 2. Pessoa com deficiência. 3. Educação inclusiva. 4. Desafios da educação. I. Título.</p>
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

Especialmente para Fabrício, Manuella e Raul, que suportaram minhas ausências e meu cansaço.

A todas as mulheres que, mesmo diante de uma sociedade patriarcal e machista, mostram todos os dias que é possível buscar conhecimento em meio à maternidade e ao casamento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, Senhor de todas as coisas, que me permitiu chegar até aqui!

Ao meu esposo, Fabrício, que sempre apoiou e incentivou minha busca pelo conhecimento e a realização de sonhos.

Aos meus filhos, Manuella e Raul, que me motivam a ser sempre melhor, como mãe e como ser humano, e me fizeram conhecer o amor maior da vida.

Aos meus pais, por incentivarem desde criança ao estudo, e aos meus irmãos, por compartilharem a caminhada comigo.

Aos meus colegas de trabalho da UFGD, por suportarem minhas reclamações quase que diariamente e me apoiarem a continuar a caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, por sua atenção e incansável dedicação desde o primeiro encontro e por toda a compreensão durante todas as tribulações sofridas no período de elaboração deste trabalho.

À minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Andressa Santos Rebelo, pelo carinho e serenidade nos momentos de dificuldade e pelas assertivas contribuições para a minha pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), por me permitir conhecer conteúdos e pontos de vista diferentes, engrandecendo minha visão sobre a inclusão das pessoas com deficiência do ponto de vista educacional.

À Prof.^a Dr.^a Aline Maira da Silva por ter contribuído desde o início, na análise do projeto de pesquisa junto ao GEPEI e durante a caminhada, com seu olhar crítico e cooperativo.

À Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira pelo auxílio na disponibilização de materiais pessoais e por ter aceitado contribuir com meu trabalho com toda a sua experiência e sensibilidade.

Muitos participaram desta jornada, ainda que de forma indireta, sem relação com a pesquisa ou a escrita, mas que me incentivaram, apoiaram e compreenderam. Amigos, familiares, colegas, companheiros de trabalho, professores. Muito obrigada!

Os deficientes. Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhe permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente (SANTOS, 2020, p. 20).

RESUMO

A inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior no Brasil é relativamente recente, potencializada pela atuação de movimentos sociais nacionais e internacionais a partir da década de 1980. Essa democratização do acesso deve compreender, para além do aumento do número de vagas, a implantação de políticas públicas para atendimento das necessidades específicas desses alunos, viabilizando sua permanência neste nível de ensino. A pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, afetou os sistemas educacionais do mundo todo e ampliou os desafios para inclusão e permanência dos discentes com deficiência na educação superior. Nesse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo geral explorar as ações adotadas por universidades federais de Mato Grosso do Sul para a permanência dos educandos com deficiência durante a referida pandemia. Para isso, foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) compreender as políticas de inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira; b) identificar a produção científica nacional e os registros institucionais de universidades públicas relacionados à permanência de estudantes com deficiência na educação superior no cenário da pandemia de COVID-19; c) perscrutar as estratégias desenvolvidas pelas universidades federais no Mato Grosso do Sul para garantir a permanência dos estudantes com deficiência no contexto pandêmico. Trata-se de uma investigação exploratória, com abordagem qualitativa, cujo objeto de estudo foram as ações praticadas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O estudo de levantamento foi realizado mediante entrevista semiestruturada com participantes indicados pelas instituições e analisou-se quatro eixos analíticos: financiamento, acessibilidade tecnológica, suporte pedagógico e desafios durante e após a pandemia. No eixo financiamento, constatou-se que os recursos utilizados foram os oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do Programa Incluir; no eixo que trata da acessibilidade pedagógica, concluiu-se que as instituições disponibilizaram algum recurso facilitador de aprendizagem; no eixo referente ao suporte pedagógico, identificou-se que as instituições viabilizaram, de diferentes maneiras e níveis, apoio às atividades acadêmicas; e no último eixo observou-se que o principal desafio foi a dificuldade de acesso à internet. Os resultados mostraram que as universidades federais de Mato Grosso do Sul, embora não tenham sistematizado os dados com as necessidades específicas dos discentes com deficiência, buscaram, em um contexto desafiador e de emergência de saúde pública, construir possibilidades para a permanência dos estudantes com deficiência durante a pandemia de COVID-19.

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

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in higher education in Brazil is relatively recent, enhanced by the actions of national and international social movements since the 1980s. This democratization of access should include, in addition to increasing the number of openings, the implementation of public policies to meet the specific needs of these students, enabling their permanence at this level of education. The COVID-19 pandemic, declared by the World Health Organization (WHO) in March 2020, has affected the educational systems all over the world and increased the challenges for the inclusion and permanence of students with disabilities in higher education. In this scenario, the present research has the general objective of exploring the actions adopted by federal universities in Mato Grosso do Sul for the permanence of students with disabilities during the pandemic. For this, the following specific objectives were proposed: a) to understand the policies of inclusion of students with disabilities in Brazilian higher education; b) identify the national scientific production and institutional records of public universities related to the permanence of students with disabilities in higher education in the context of the COVID-19 pandemic; c) to scrutinize the strategies developed by federal universities in Mato Grosso do Sul to ensure the permanence of students with disabilities in the pandemic context. This is an exploratory investigation, with a qualitative approach, whose object of study were the actions practiced by the Federal University of Grande Dourados (UFGD) and by the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The survey study was carried out through semi-structured interviews with participants indicated by the institutions and it was analyzed through four analytical axes: funding, technological accessibility, pedagogical support and challenges during and after the pandemic. In the funding axis, it was found that the resources used came from the National Program of Student Assistance (PNAES) and the Include Program; in the axis that deals with pedagogical accessibility, it was concluded that all institutions made some resources available to facilitate learning; in the axis referring to pedagogical support it was identified that the institutions made possible, in different ways and levels, to support academic activities; and in the last axis it is observed that the main challenge was the difficulty in accessing the internet. The results showed that the federal universities of Mato Grosso do Sul, although they have not systematized the data with the specific needs of students with disabilities, sought, in a challenging context and public health emergency, to build possibilities for the permanence of students with disabilities during the pandemic of COVID-19.

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

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Movimentação das matrículas de alunos da educação especial na educação superior em instituições públicas ou privadas (2003-2005)	35
Gráfico 2 – Proporção de ingressantes em cursos de graduação, por tipo de reserva de vagas – Brasil (2019).....	36
Gráfico 3 – Evolução do quadro vacinal completo da população brasileira	47
Gráfico 4 – Óbitos por dia de notificação.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções científicas da tétrade “universidade”, “pandemia”, “permanência” e “estudantes com deficiência”.....	48
Quadro 2 – Manifestações de universidades brasileiras sobre a pandemia e estudantes com deficiência.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil (2009-2019)	37
Tabela 2 – Matrículas de alunos da educação especial nos cursos de graduação presenciais e a distância, por tipo de necessidade especial, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES – 2019	38
Tabela 3 – Matrículas de alunos da educação especial nos cursos de graduação presenciais e a distância, por tipo de necessidade especial, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES – 2020	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEUD	Centro Universitário de Dourados
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Conselho Consultivo da Coordenação Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DIAAF	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
DIEST	Diretoria de Inclusão e Integração Estudantil
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EJV	Estar Junto Virtual
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IPLAN/MS	Instituto de Planejamento de Mato Grosso do Sul
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NuMIac	Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEE/PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPA	Plano Plurianual
PPC	Plano Pedagógico do Curso
PPGFDH	Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
Redefor	Programa Rede São de Formação Docente
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAAF	Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TDHA	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Construção do objeto de pesquisa	18
1.2	Procedimentos metodológicos	19
1.3	Organização da dissertação	22
2	INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	24
2.1	Movimentos históricos	24
2.2	Documentação político-normativa nacional	27
2.3	Indicadores de acesso e permanência	35
3	PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS PANDÊMICOS	43
3.1	Pandemia de COVID-19: sobre a temporalidade da nossa investigação	44
3.2	Universidade, pandemia, permanência e estudantes com deficiência: produções científicas	48
3.3	Permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras em tempos de COVID-19: explorando documentos/registros institucionais	51
4	UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO PANDÊMICO	58
4.1	Caracterização das universidades	58
4.1.1	<i>A Universidade Federal da Grande Dourados</i>	58
4.1.2	<i>A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</i>	61
4.2	Eixos analíticos	62
4.2.1	<i>Financiamento</i>	63
4.2.2	<i>Acessibilidade tecnológica</i>	65
4.2.3	<i>Suporte pedagógico</i>	70
4.2.4	<i>Desafios durante e no pós-pandemia</i>	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICES	94
	APÊNDICE A – Ofício convite para participação na pesquisa	94
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada	99

1 INTRODUÇÃO

A inclusão do Público-Alvo da Educação Especial¹ (PAEE) na educação superior no Brasil é algo recente, que acompanhou uma tendência mundial, intensificada nos anos de 1980, com a criação da Década da Pessoa com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU). Para entender as mudanças ocorridas nas universidades brasileiras, que sempre foram ambientes elitistas e excludentes (FERRARI; SEKKEL, 2007), é necessário percorrer o desenvolvimento de políticas e ações voltadas à democratização da educação superior para as pessoas com deficiência.

Consoante Costalonga (2019), a inclusão das pessoas com deficiência nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) exige uma série de estratégias políticas, econômicas e práticas para o acesso e a permanência dessa população, desde o ingresso, por meio de processos seletivos equânimes, até a integralização dos cursos, valendo-se ou não de políticas de ações afirmativas.

Para Cabral (2018), no Brasil, as ações afirmativas também são concebidas sob várias outras definições, como tratamento preferencial, discriminação positiva, discriminação reversa, ações positivas, medidas especiais, medidas específicas. Assim, tratam-se de ações que buscam a reparação de uma situação de discriminação e/ou desigualdade de determinados grupos sociais, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência.

No âmbito da educação superior, desde 2005, destaca-se o Programa Incluir como importante política de ação afirmativa, fomentando o debate sobre o papel social das universidades e a necessidade de alternativas viáveis para a garantia do acesso e da permanência dos alunos com deficiência, com a criação de novos métodos avaliativos e de ensino, adequações de recursos pedagógicos e soluções de tecnologia que propiciem a efetiva formação acadêmica (MARQUES; RIOS, 2017).

No intuito de ampliar a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, foi promulgada a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que instituiu o sistema de reserva de vagas nas universidades federais, que, nas palavras de Costalonga (2019), constitui-se uma forma de incremento da democratização do acesso e reconhecimento das diferenças e da diversidade social.

¹ Nos termos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI), considera-se como PAEE no Brasil: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Assim, considerando-se o processo de democratização da educação superior, com um crescente aumento de matrículas dos discentes com deficiência, entendemos ser necessário aprofundar as discussões sobre a implementação de políticas públicas para além do acesso, mas também propor uma reflexão sobre o atendimento adequado às necessidades específicas dos alunos e às condições para a garantia de sua permanência neste nível de ensino.

Nessa direção, para Castro e Almeida (2014), o acesso deve ser compreendido de uma maneira ampla, englobando não só o ingresso na universidade, mas a permanência do estudante na instituição, oferecendo subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso. Sendo que de tal modo, o acesso implica em um processo de mudança, e está relacionado com a criação de condições legais e direitos equitativos. As autoras também apontam que há uma lacuna entre a realidade vivenciada no contexto acadêmico e as determinações estabelecidas pelos dispositivos legais, reforçando a importância do cumprimento da legislação e a necessidade de políticas públicas institucionais.

Em que pese o ordenamento jurídico possuir diversos normativos que visam assegurar a educação superior aos alunos com deficiência, é necessário que tais dispositivos sejam efetivamente cumpridos e colocados em prática. Nesse ponto, são de extrema importância as ações institucionais para assegurar a permanência dos estudantes e o cumprimento das garantias legais.

Em estudo comparado internacional, envolvendo universidades de países europeus, Cabral (2013) identificou alguns problemas relacionados à permanência de estudantes com deficiência, dentre os quais destacam-se: insuficiente acessibilidade às instalações, equipamentos, serviços e tecnologias; ausência de orientação profissional que considere as características funcionais e cognitivas dos alunos; ausência de estímulos de habilidades específicas relacionadas à autodeterminação e ao planejamento; situações de discriminação. Para tanto, o autor indica uma série de práticas a serem adotadas pelas universidades, tais como: promover continuamente o monitoramento dos objetivos e planos de vida do educando; promover a relação entre o aluno e o ambiente de trabalho por meio de estágios; organizar atividades que permitam aquisição de competências específicas relacionados ao *curriculum vitae* e à apresentação pessoal (CABRAL, 2013).

Em pesquisa envolvendo 13 universidades brasileiras, Castro (2011) identificou obstáculos e facilitadores para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Para a autora, as principais barreiras encontradas foram: as arquitetônicas (ausência de rampas, calçadas sem manutenção e pisos inadequados), comunicacionais (falta de intérpretes de Língua

Brasileira de Sinais (Libras) e de informações), pedagógicas (práticas pedagógicas inadequadas e falta de material adaptado) e atitudinais (atitudes de professores e colegas e desrespeito às vagas reservadas). Quanto aos principais facilitadores, Castro (2011) destaca os seguintes: serviço de apoio especializado (Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e monitores de apoio), adaptação de materiais e de método de ensino, adaptação de avaliações, transcrição em Braille, intérprete de Libras, computadores com leitores de tela adaptados e reestruturação de espaços físicos.

Ao analisar microdados do Censo da Educação Superior relativos à permanência de discentes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro, Nozu, Silva e Anache (2018) apontaram a necessidade de ampliação dos investimentos para potencializar as condições de permanência desse alunado, principalmente na infraestrutura, no currículo, em materiais de apoio, no sistema de informação e na disponibilização de profissionais para o atendimento das demandas.

No âmbito de Mato Grosso do Sul (MS), Diniz (2019) buscou elementos que se constituem como barreiras e/ou facilitadores, sob a perspectiva dos estudantes com deficiência, durante sua trajetória acadêmica em três universidades públicas sul-mato-grossenses. Foram indicadas como barreiras: a falta de acessibilidade arquitetônica, a falta de informação e as atitudes negativas comunicacionais e pedagógicas. No que diz respeito aos facilitadores, Diniz (2019) registrou: recursos materiais e humanos (*softwares*, apoio de leitor e intérprete de Libras, material ampliado e/ou digitalizado), ações pedagógicas (gravação de aulas), adequação de mobiliários, acessibilidade arquitetônica, relações positivas com os colegas, atitudes positivas dos docentes visando a inclusão dos universitários com deficiência, funcionamento de NAI. Por fim, a autora denuncia a inviabilização dos estudantes com deficiência nas universidades e sugere a consultoria colaborativa como um caminho promissor (DINIZ, 2019).

Os evidentes desafios para a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior mostrados pela literatura especializada foram potencializados e complexificados a partir de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou como pandemia de COVID-19 a situação da doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Esta situação de emergência de saúde pública ocasionada pelo novo coronavírus impactou diretamente na educação, impondo uma remodelagem nos sistemas de ensino.

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, o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (MEC) publicou normativos que

permitiram a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e a flexibilização dos dias letivos (GUSSO *et al.*, 2020).

A necessidade de mudança foi imposta, sendo que essa adaptação dos processos existentes fez com que as diferenças sociais fossem ressaltadas, muito se falando sobre os impactos nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, nos ajustes necessários dentro das famílias e instituições de ensino, mas com pouco debate sobre os estudantes com deficiência, sobretudo no âmbito da educação superior. É nesse contexto que a presente pesquisa foi construída.

1.1 Construção do objeto de pesquisa

Em janeiro de 2020, após a aprovação no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tive contato com o orientador Professor Doutor Washington Cesar Shoiti Nozu e tomei conhecimento de suas frentes de pesquisa no campo da educação especial e educação inclusiva.

Dialogicamente, amadureci a ideia de investigar as políticas voltadas para a permanência de discentes com deficiência na educação superior, especificamente no âmbito da UFGD, pois como servidora desta instituição e diante da minha formação em Direito, meus interesses estavam relacionados ao direito à educação.

Em decorrência da situação excepcional da pandemia de COVID-19, em março de 2020, com suspensão das aulas e adoção de formatos de ensino diversos nas universidades de todo o país, surgiu uma inquietação acerca do quanto as medidas emergenciais e os novos modelos adotados afetariam a permanência dos alunos com deficiência na educação superior. A exigência de alteração dos modelos de ensino preestabelecidos, de maneira rápida e precária, ressaltou as desigualdades sociais preexistentes, sejam em escolas ou universidades, mas em ambos os casos, dada a mudança urgente, pouco foi tratado sobre as adequações necessárias para os estudantes com deficiência. Nesse contexto, esta pesquisa percorrerá o seguinte problema: quais ações foram desenvolvidas pelas universidades federais de Mato Grosso do Sul para a garantia da permanência de estudantes com deficiência durante a pandemia de COVID-19?

O objetivo geral desta dissertação é explorar as ações adotadas por universidades federais de Mato Grosso do Sul para a permanência dos estudantes com deficiência durante a pandemia de COVID-19.

Já os objetivos específicos são: a) compreender as políticas de inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira; b) identificar a produção científica nacional e os registros institucionais de universidades públicas relacionados à permanência de estudantes com deficiência na educação superior no cenário da pandemia de COVID-19; c) perscrutar as estratégias desenvolvidas pelas universidades federais no estado de Mato Grosso do Sul para a garantia da permanência dos estudantes com deficiência no contexto pandêmico.

1.2 Procedimentos metodológicos

A presente dissertação tem como base uma abordagem qualitativa, de modo a preponderar o exame da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2016).

Trata-se de uma pesquisa exploratória, cujo propósito é proporcionar maior familiaridade com o problema (GIL, 2008), considerando os enormes desafios ante o curso da pandemia, já que muitas informações sobre a temática ainda não foram sistematizadas e/ou registradas pelas universidades. Destaca-se que o fenômeno, dada sua complexidade e atualidade, evoca uma aproximação inicial e contextual.

Com esta pesquisa direcionamos a atenção para as universidades federais do MS²: a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Inicialmente, foi solicitada, via ofício (Apêndice A), a autorização das Reitorias das entidades para a realização do estudo, posto que envolve seres humanos na produção das informações. Após a obtenção da autorização das universidades, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado com a CAEE n.º 52327921.0.0000.5160.

Considerando as suas fontes, esta dissertação fez uso de informações indiretas e diretas (MARCONI; LAKATOS, 2003), com estudo documental, bibliográfico e de levantamento (GIL, 2008; RICHARDSON, 2017).

2 A abrangência da pesquisa foi o estado de Mato Grosso do Sul, sendo que, inicialmente, nosso objetivo era analisar o fenômeno nas universidades públicas do estado. Todavia, a não obtenção de autorização para realização da pesquisa em uma das universidades fez com que focássemos nas federais.

Cabe destacar que os dados foram colhidos e sistematizados no curso da pandemia, isto é, no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022. A pesquisa ocorre em um momento intermediário do contexto pandêmico, em razão do início e avanço da vacinação no Brasil, bem como da diminuição do número de casos mais graves, mas ainda se mantendo a necessidade das medidas sanitárias para prevenção e controle do contágio.

Para o estudo documental, utilizamos fontes primárias, constituídas por documentos escritos públicos (MARCONI; LAKATOS, 2003; CELLARD, 2014), sobretudo os documentos político-normativos nacionais referentes à inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, indicadores estatísticos do Censo da Educação Superior e também os documentos/registros elaborados por universidades brasileiras no período pandêmico.

A identificação da documentação político-normativa federal e de dados do Censo da Educação Superior deu-se em sites oficiais brasileiros. Por sua vez, para identificar os documentos/registros institucionais produzidos por universidades brasileiras que tratavam da permanência de estudantes com deficiência no contexto pandêmico, realizamos ampla pesquisa no buscador Google, no período de 5 a 15 de janeiro de 2022.

Para tanto, nos inspiramos na análise documental proposta por Cellard (2014), com foco nas seguintes dimensões: o contexto, a autoria, a natureza do texto e os conceitos-chave. Após leitura, releitura e análise dos documentos, buscamos “produzir uma interpretação coerente e realizar uma reconstrução de um aspecto da sociedade” (CELLARD, 2014, p. 304), considerando-se a permanência de discentes com deficiência em universidades durante a pandemia.

O estudo bibliográfico foi realizado com fontes secundárias (MARCONI; LAKATOS, 2003), principalmente com o uso de literatura especializada sobre o tema da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e, particularmente, de produções científicas relacionadas aos educandos com deficiência e sua permanência na educação superior, no decorrer da situação de emergência sanitária.

A identificação das produções científicas focalizadas no contexto pandêmico deu-se nas bases: SciELO, Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O levantamento foi feito na data de 17 de maio de 2022 e operacionalizado por meio da combinação dos descritores: “universidade” AND “pandemia” AND “permanência” AND “estudantes com deficiência”.

Devido à contemporaneidade do tema, ainda não há uma quantidade expressiva de produções acadêmicas com enfoque nos efeitos da pandemia de COVID-19 na permanência de estudantes com deficiência na educação superior. Essa constatação é evidenciada quando, após a busca, obtivemos os seguintes resultados brutos: SciElo – nenhum trabalho; Google Acadêmico – 367 produções; Catálogo da CAPES – três produções; BDTD do IBICT – uma produção.

Em face desse montante, aplicamos critérios de inclusão e exclusão — considerando que a maior parte da produção não focaliza a educação superior e nem há ênfase no estudante com deficiência — e selecionamos oito trabalhos, após a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave das publicações.

A análise da produção científica específica do tema universidade – pandemia – permanência – estudantes com deficiência foi inspirada na revisão narrativa. Esse tipo de revisão permite a descrição ampla do assunto, de modo rápido, não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura, proporcionando atualização sobre o tema (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020).

O estudo de levantamento foi realizado com o desejo de “[...] obter melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influem sobre determinado fenômeno” (RICHARDSON, 2017, p. 59). Para tanto, a compreensão do fenômeno restringiu-se a duas universidades sul-mato-grossenses: a UFGD e a UFMS. Na UFMS, por conveniência, foram selecionados três *campus* (Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas) para a pesquisa. Em razão dessa diferença de universidades e de *campus*, temos uma organização estrutural diversa, o que será fator importante para compreensão de algumas ações realizadas durante a pandemia.

Para operacionalização da coleta, estabelecemos contato com os NAI ou setores/comissões relacionados à inclusão e acessibilidade das duas instituições, doravante denominadas de Instituição 1 e Instituição 2, solicitando a indicação de um servidor para participação na entrevista. Posteriormente, foi enviado *e-mail* para os servidores indicados, convidando-os a participar da pesquisa.

Da instituição 1 tivemos a contribuição do participante 1, ao passo que da instituição 2 contamos com o auxílio dos participantes 2.1, 2.2. e 2.3 — estes últimos assim identificados por se referirem à mesma universidade, sendo apenas *campus* diversos.

O aceite dos quatro participantes foi formalizado mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). A partir de então foi solicitada aos participantes a sugestão de prováveis datas para o levantamento de informações por meio de

entrevista. Estas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2021, no formato *online* pela plataforma Google Meet, em razão do contexto pandêmico, objeto da própria pesquisa, o qual impôs o distanciamento social como medida sanitária para contenção do contágio na população.

A entrevista foi semiestruturada, focada em um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas às entrevistas, podendo emergir informações de forma livre e respostas não condicionadas a uma padronização (MANZINI, 2003). O roteiro de entrevista (Apêndice C) foi elaborado com 15 questões, divididas em eixos e uma contextualização inicial. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente 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 dos dados registrados e/ou sugestão de alterações.

A análise dos dados do estudo de levantamento deu-se mediante a elaboração de quatro eixos analíticos, a saber: financiamento; acessibilidade tecnológica; suporte pedagógico; e desafios durante e no pós-pandemia. Nesse processo, descrevemos as informações de modo a salientar as similitudes e diferenças entre os participantes, comparando-se as experiências e dados de outras universidades do país, bem como em diálogo à produção científica especializada.

1.3 Organização da dissertação

A presente dissertação foi estruturada considerando-se esta introdução, três capítulos para contextualização, descrição e análise de dados e, por fim, as considerações finais.

No capítulo 2, intitulado “Inclusão de estudantes da educação especial na educação superior brasileira”, apresentamos o histórico dos movimentos sociais da pessoa com deficiência, a documentação político-normativa nacional sobre inclusão e os indicadores de acesso e permanência do PAEE na educação superior.

No capítulo 3, denominado “Permanência de estudantes com deficiência na educação superior em tempos pandêmicos”, abordamos a pandemia de COVID-19 e a temporalidade de nossa pesquisa, fazemos uma revisão das produções científicas que abordam “universidade – pandemia – permanência – estudantes com deficiência” e concluímos com uma análise de documentos/registros institucionais sobre a permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras em tempos de pandemia.

No capítulo 4, sob o título “Universidades federais do estado de Mato Grosso do Sul: permanência de estudantes com deficiência no contexto pandêmico”, caracterizamos brevemente as universidades participantes, descrevemos e cotejamos os dados obtidos por meio de quatro eixos analíticos: financiamento; acessibilidade tecnológica; suporte pedagógico; e desafios durante e no pós-pandemia.

Por último, nas considerações finais apresentamos algumas reflexões sobre o fenômeno investigado, colocando nossas impressões sobre a pesquisa realizada, sem a pretensão de esgotar o debate sobre o tema.

2 INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O direito à educação das pessoas com deficiência, e de modo mais amplo, do PAEE, está previsto em diversos normativos nacionais e internacionais, tendo sido fruto de um desenvolvimento histórico na busca pela igualdade de prerrogativas e oportunidades para os grupos marginalizados em razão de suas diferenças.

Neste capítulo, pretendemos compreender as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior brasileira. Para tanto, buscamos contextualizar historicamente os movimentos em prol da inclusão educacional, bem como apresentar a documentação político-normativa nacional que dá sustentação à inclusão do PAEE na educação superior. Por fim, retratamos alguns efeitos das políticas de inclusão por meio de indicadores de acesso e de permanência de alunos PAEE na educação superior.

2.1 Movimentos históricos

A inclusão do PAEE na educação superior brasileira foi um processo gradativo, iniciado nos anos de 1960, a partir do movimento estudantil e da forte mobilização político-ideológica, contestando o autoritarismo e a ditadura instalados no país naquele momento, os quais resultaram em movimentos sociais emergentes que procuravam o acesso à educação para esse segmento populacional (CABRAL, 2018).

Os grupos das pessoas com deficiência, pais e/ou profissionais relacionados, organizaram-se em associações visando a defesa de seus direitos, buscando participar das discussões em torno de seus problemas, articulando-se inclusive de maneira internacional, por meio de redes de informação, ligas e congressos (KASSAR, 2011).

Esse período é marcado pela criação da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES), a qual realizou seu primeiro congresso em 1963 e o fortalecimento da Sociedade Pestalozzi do Brasil, demonstrando que a iniciativa privada e as instituições filantrópicas ou sem fins lucrativos foram as protagonistas na mobilização e no apoio às pessoas com deficiência, em razão da omissão do poder público no que se refere à criação de políticas de inclusão dessas pessoas no sistema educacional brasileiro (MENDES, 2010).

Os movimentos internacionais ocorridos nas décadas de 1980 e 1990 marcaram o início da mudança destinada a incluir e democratizar o acesso das pessoas com deficiência em contextos universitários, sendo que o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência em 1981 e a Década da Pessoa com Deficiência de 1983 a 1992, instituídos pela ONU, foram eventos que contribuíram para respaldar o acesso das pessoas com deficiência à educação superior (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018).

Nesse contexto político, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que passa a preconizar a implantação de políticas públicas sociais de caráter universal, disseminando o discurso da “inclusão social” já citado por outros documentos internacionais (CABRAL, 2018).

Após a Carta Magna, começaram a surgir conselhos para deliberação dos assuntos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, e os representantes dos movimentos organizados passam a ser convidados para participação nesses órgãos da cúpula governamental, como estratégia de repartição de responsabilidades por parte do governo e da sociedade civil (JANNUZZI, 2004), podendo-se citar como exemplo o Conselho Consultivo da Coordenação Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE).

Durante esse período, inúmeros foram os movimentos internacionais que se debruçaram sobre as dificuldades intrínsecas a essa população: a Conferência Mundial da Educação para Todos, em 1990; o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Educacionais, na Venezuela, em 1992; a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, em 1993, no Chile, que teve como documento síntese a Declaração de Santiago; a Conferência de Salamanca, em 1994, quando houve a elaboração e publicação da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; em 1999, a Declaração da Guatemala resultante da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (CABRAL, 2017).

Diante de tal conjuntura, a Declaração de Salamanca, de 1994, foi um destaque ao tratar da educação como um direito universal, independente de condições físicas, sensoriais ou cognitivas, preconizando a utilização de práticas e políticas inclusivas nas instituições educacionais, evocando a participação, permanência e aprendizagem dos alunos com

deficiência em todos os níveis de ensino (NOZU; SILVA; ANACHE, 2018), configurando-se como documento balizador de normativos sobre a educação inclusiva em todo o mundo.

Ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca, o Brasil fortalece seu compromisso com as políticas de inclusão na educação, as quais resultaram em mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes baseadas na ideia de educação inclusiva (FERRARI; SEKKEL, 2007).

Ainda durante a década de 1990, é possível perceber discussões acerca das modalidades de ingresso na educação superior, havendo a rediscussão dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e preocupação nos Planos Plurianuais (PPA) e, no âmbito internacional, a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998), que ressaltou a importância da igualdade de acesso à educação superior para as pessoas com deficiência (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018).

Destaca-se que mesmo ante os inúmeros debates sobre o direito universal à educação, não há dados sobre pessoas com deficiência na educação superior no Brasil durante os anos de 1990.

[...] apesar dos movimentos pela inclusão das pessoas com deficiência, os censos educacionais da década de 1990 não revelaram o número de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro. Esta falta de dados oficiais denotava a invisibilidade desse alunado, impossibilitando, até mesmo, chegar a indicativos mais concretos sobre sua real situação educacional e, por consequência, direcionar de forma mais precisa, políticas inclusivas. Somente a partir do Censo Educacional de 2000, é contemplado o número de alunos com deficiências (física, auditiva, visual) nas IES do país (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 130).

Em que pese a inexistência desses dados, Cabral (2017) destaca a inquestionável contribuição em âmbito nacional dos movimentos e eventos ocorridos durante a década de 1990.

No Brasil, algumas iniciativas já eram identificadas em instituições como: Universidade Federal do Paraná, em 1991; Universidade Estadual do Oeste do Paraná e na Universidade Estadual de Campinas, em 1992; Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993; e Universidade de São Paulo, em 1994. [...] as discussões de âmbito nacional e internacional contribuíram para que passassem a ser institucionalizadas no Brasil algumas provisões institucionais voltadas ao apoio e acompanhamento de estudantes universitários que compusessem o PAEE: (a) na Universidade Federal do Paraná, em 2002, foi instituído o Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais; (b) na Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, em 2004, foi implementado o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais; (c) em 2006, na Universidade Federal de Santa

Maria, iniciava-se um programa de atendimento a essa população [...] (CABRAL, 2017, p. 373).

Frente a esse panorama, foi que nos anos 2000 o termo “inclusão” passou a ser adotado nos normativos nacionais e posteriormente ser denominado “políticas de inclusão”, e a democratização do acesso à educação superior foi objeto de diversos documentos político-normativos, visando permitir o ingresso das pessoas PAEE e de outras minorias nesse nível de ensino.

Tratam-se de políticas que pretendem concretizar o princípio constitucional da igualdade e combater os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleições/capacidades. Em sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES; SILVA, 2003). São políticas relacionadas aos direitos humanos, pois tem como objetivo garantir o gozo de direitos fundamentais, especialmente às minorias, grupos que se encontram em situação de desvantagem, vulnerabilidade ou marginalização, sendo uma forma de igualar os desiguais por meio do reconhecimento das diferenças (COSTALONGA, 2019).

Deve haver, portanto, uma articulação entre as políticas de igualdade e as de identidade, posto que nem toda diferença é inferiorizadora e, por isso, a política de igualdade não tem que se reduzir a uma norma identitária única. Esse pensamento de Boaventura de Sousa Santos (1999) é o pressuposto da construção intercultural da igualdade e da diferença e pode ser resumido quando o autor afirma que “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 313).

A identidade é a referência, é o ponto original sobre o qual se define a diferença (SILVA, 2000). Assim, a deficiência é tida como o diferente e por essa razão é o fator para exclusão das atividades inerentes à vida social dos sujeitos com deficiência, incluindo-se nesse contexto o âmbito educacional.

2.2 Documentação político-normativa nacional

O arcabouço jurídico brasileiro para proteção dos direitos das pessoas com deficiência é um dos mais abrangentes do mundo, havendo na Constituição Federal (BRASIL, 1988) previsões gerais e específicas distribuídas em vários artigos e uma série de outros normativos

que dispõem sobre a política de inclusão, acessibilidade, garantias para surdos, cegos e pessoas com baixa visão, bem como outra parte importante dos direitos inserida, de forma transversal, na legislação geral da saúde, educação, trabalho, proteção social, cultura, esporte, etc. As leis mais recentes apresentam o recorte da pessoa com deficiência, como, por exemplo, a acessibilidade nos programas habitacionais públicos e a política de mobilidade urbana (MAIOR, 2017).

A primeira iniciativa para a inclusão dos alunos PAEE na educação superior ocorreu por meio da Portaria n.º 1.793, de 16 de dezembro de 1994, que recomendava a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

A publicação do Aviso Circular n.º 277, de 8 de maio de 1996 (BRASIL, 1996b), criou sugestões para os reitores institucionais para facilitar o ingresso de alunos com deficiência na educação superior, todavia a publicação ocorreu em 1996, e naquele momento as práticas institucionalizadas demonstravam que as estratégias necessitavam de ajustes (CASTRO, 2011).

O PPA de 1996/1999 registrou a necessidade de “[...] extensão aos alunos carentes de oportunidades de acesso e permanência no ensino superior, através da concessão do crédito educativo” (BRASIL, 1996, p. 13).

O Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, em seu artigo 27, prevê expressamente sobre adaptação de provas e materiais de apoio para os alunos com deficiência (BRASIL, 1999). Enquanto o Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulgou a Declaração da Guatemala, embora não faça referência direta à educação superior, trata da eliminação da discriminação às pessoas com deficiência.

Em complementação aos normativos existentes, a Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003, definiu os requisitos de acessibilidade das pessoas com deficiência para autorização e o reconhecimento de novos cursos universitários (BRASIL, 2003a). Ao passo que o PPA (2004-2007) recomendou a “[...] democratização de acesso à educação, em todos os níveis, para atendimento dos segmentos excluídos” (BRASIL, 2003b, 17).

A acessibilidade nos espaços públicos e privados é regulamentada pela Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e pela Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispondo de maneira direta sobre a adaptação e as melhorias para eliminação de barreiras e inclusão das pessoas com deficiência. Os referidos normativos dispõem sobre a criação de dotação

orçamentária específica para adequação dos prédios e espaços públicos e também tratavam da implementação de tecnologia assistiva (equipamentos que conferem autonomia) e acessibilidade na comunicação e informação com a previsão de intérprete de Libras, audiodescrição de imagens e textos em braile. As referidas leis foram regulamentadas pelo Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a) que, em seu artigo 24, trata especificamente dos estabelecimentos de ensino, determinando que assegurem condições de acessibilidade e utilização de seus equipamentos e instalações.

Em 2005, o MEC instituiu o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, que proporcionou recursos financeiros para o desenvolvimento de ações que tinham como objetivo a acessibilidade e a inclusão, visando melhores condições de acesso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O Programa foi implementado por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), visando o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES por meio dos NAI, buscando eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e incluindo os alunos com deficiência no ambiente universitário (BRASIL, 2013).

O Programa Incluir é uma ramificação das políticas públicas que compõem as diretrizes estratégicas do Estado a favor da inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, sendo composta por ações educacionais e de inclusão e acessibilidade (MUZI, 2019), configurando-se em:

[...] um projeto transformador da qualidade de ingresso e permanência na universidade pública aberto à participação da sociedade, mais especificamente, à participação das instituições de ensino superior, seja pela apresentação de propostas inclusivas, seja pela implementação de espaços de construção de cidadania, onde podem ser ouvidas as demandas da comunidade acadêmica com necessidades especiais (MUZI, 2019, p. 52).

No ano seguinte, o MEC publicou a Portaria n.º 976/2006 que trata da acessibilidade em eventos realizados, apoiados direta ou indiretamente por este Ministério e por suas entidades vinculadas, os quais deverão atender aos padrões de acessibilidade previstos pelo Decreto n.º 5.296/2004, demonstrando a preocupação em assegurar condições de acessibilidade em eventos ligados à educação.

No mesmo período, merece destaque o Programa Brasil Universitário, que reforça a necessidade de ampliação de acesso à educação superior e propicia as iniciativas federais

ocorridas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e, posteriormente, a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (CABRAL, 2018).

Nessa conjuntura, em 2008 o MEC divulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI) e, no que se refere à educação superior, registra que o atendimento ao PAEE se efetiva mediante ações que promovam acesso e permanência desses alunos.

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008b, p. 16).

Essa política foi regulamentada pelo Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, e posteriormente revogada pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, preconizando um “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis” e dispondo, em seu artigo 5º, que: “[...] os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2006) foi adotada no Brasil em 2009, como marco constitucional através do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, e seus comandos determinam a mudança conceitual da deficiência e da terminologia para as pessoas com deficiência. Conforme Maior (2007, p. 32),

A deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional, e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social. Esse novo conceito não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistiva como resultado das políticas públicas. Em outras palavras, o conceito de pessoa com deficiência presente na convenção supera as leis tradicionais que normalmente baseiam-se no aspecto clínico da deficiência. As limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais são consideradas atributos das pessoas, os que podem ou não gerar restrições para o exercício dos direitos, dependendo das barreiras sociais e culturais que impeçam a participação dos cidadãos com tais limitações.

A alteração de terminologia representou o combate aos eufemismos como “pessoas com necessidades especiais” ou “portadores de necessidades especiais”. Segundo Lanna Junior (2010, p. 15),

Para o movimento, com a luta política não se busca ser “especial”, mas, sim, ser cidadão. A condição de “portador” passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. Além disso, enfatiza a deficiência em detrimento do ser humano. “Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”, “pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006.

Essa mudança no viés conceitual e terminológico implica também na compreensão do acesso de maneira ampla, não apenas com o ingresso na universidade em razão da democratização do acesso, mas da permanência em condições adequadas para conclusão do curso com sucesso (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Nas palavras de Santos (2004, p. 75), “[...] quando se fala da democratização da universidade tem-se normalmente em mente a questão do acesso e o fim das discriminações que o limitam, mas a democratização tem outras dimensões”. O autor preconiza também que:

Talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classe ou grupos sociais discriminados (SANTOS, 2004, p. 50-51).

As universidades foram pensadas e construídas para um modelo preestabelecido de aluno, tendendo a excluir as pessoas que fogem a esse padrão e, assim, as barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas podem culminar na exclusão e evasão dos discentes PAEE (CABRAL, 2018).

A inclusão no ambiente universitário, compreendidas as dimensões de acesso, permanência, participação e formação, pode ser também denominada de “sucesso acadêmico”:

Hoje, sob a égide da valorização do acesso, permanência, participação e da formação dos estudantes que, em sua conjuntura, poderia fazer alusão ao “sucesso acadêmico”, o PNE 2014-2024 em vigência preconiza, dentre suas

diretrizes, o acesso ao Ensino Superior por meio de políticas de inclusão e de assistência estudantil (CABRAL, 2018, p. 9).

A pesquisa de Castro e Almeida (2014) revela que não há nas Instituições de Ensino Superior (IES) uma cultura de acessibilidade que permeie os alunos com deficiência, não havendo um sistema de identificação desse alunado, para mapeamento, acompanhamento e suporte e existindo até mesmo descaso no preenchimento desses dados em levantamentos oficiais como o censo, inviabilizando a realização de ações eficazes diante dos resultados das pesquisas.

Para potencializar os processos de inclusão, deve-se considerar uma perspectiva de acessibilidade biopsicossocial e interdisciplinar, compreendendo ações multivetoriais que envolvam gestores, técnicos administrativos, docentes e discentes para identificação de possibilidades que legitimem o ingresso, permanência, formação e transição ao mercado de trabalho, reconhecendo-se as diferenças das minorias político-sociais (CABRAL, 2018).

O aparato normativo brasileiro tem em comum a noção de uma política para uma educação superior inclusiva, envolvendo ações afirmativas em diferentes níveis para o incremento do acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior, com o desenvolvimento de ações inclusivas (LUZ, 2018).

Assim, de 2005 a 2011³, o Programa Incluir teve editais com a finalidade de apoiar projetos de acessibilidade e inclusão e/ou criação de NAI nas IFES, para que fossem promovidas ações para incluir os estudantes PAEE, cabendo às universidades fazerem sua inscrição no programa, sendo que somente aquelas que atenderam às exigências dos editais foram selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

Os editais foram abertos à seleção pública para as instituições federais de educação superior, para apoio financeiro a programas ou projetos que visassem à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Nos anos subsequentes foram publicados outros editais, com o objetivo de ampliar o número de instituições e aprimorar os projetos já aprovados nas IFES. No primeiro edital, em 2005, foram aprovados 13 projetos de inclusão nas instituições públicas de educação superior. No segundo edital, em 2006, 28 universidades foram contempladas. Em 2007, 38 universidades tiveram projetos aprovados. Em 2008, 36 projetos de inclusão foram aprovados. Em 2009, 40 universidades tiveram projetos aprovados. No edital de 2010, 44 instituições tiveram projetos aprovados. No total foram 199 projetos de inclusão na educação superior aprovados pelos editais do Programa Incluir (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 83).

³ O último edital foi lançado em 2010, com vigência até 31 de dezembro de 2011.

Em 2011, por meio do Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro, o governo federal lançou o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver Sem Limites, com quatro eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social e acessibilidade. O Programa tinha como finalidade “[...] promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2011).

O Programa Incluir foi, então, alocado no eixo acesso à educação do Plano Viver Sem Limites e, a partir de 2012, os recursos financeiros passaram a abarcar todas as IFES, estando incluídos na matriz orçamentária das IES, visando o desenvolvimento de políticas públicas de acessibilidade, articuladas na comunidade acadêmica através dos NAI.

Todavia, mostra-se necessária uma adequação efetiva, impondo-se mudanças nas práticas, de modo a atender todos os alunos, sem discriminação, implantação de programas de apoio e políticas de ações afirmativas para permanência e taxa de sucesso desse alunado e, conforme registrado por Anache, Rovetto e Oliveira (2014, p. 13),

Em meio às concessões e conquistas, as pessoas com deficiências, por exemplo, têm movimentado as estruturas institucionais, porque colocam em cheque a cultura da homogeneização das turmas, nos remetendo a outros aspectos que merecem atenção, dentre eles: o processo de matrícula, a escolha profissional, a organização do currículo, a forma de avaliação, levando-nos a discussão de diretrizes para construção de projetos de ensino para as IES, na perspectiva da educação inclusiva.

Ainda sobre as políticas de permanência na educação superior para estudantes com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015), assevera que:

Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

Sobre esses conceitos, no artigo 3º temos as definições:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

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

II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Esse normativo é uma mudança de paradigma, pois define os conceitos e determina as medidas de adequação dos espaços, práticas e ações a serem executadas de modo que estejam aptos à inclusão das pessoas com deficiência, resguardando o direito à educação e primando pela efetiva aprendizagem.

A Lei n.º 13.409/2016 instituiu a reserva de vagas para alunos com deficiência nas redes federais de escolas de ensino técnico e na educação superior, corroborando todo o normativo já existente no país e garantindo efetivamente o ingresso dos alunos PAEE nas universidades (BRASIL, 2016). Costalonga (2019) afirma que o sistema de reserva de vagas constituiu-se como gerador de oportunidade de acesso da população com deficiência à educação superior, entretanto registra a ilegalidade da portaria que estabelece a linha de corte do Grupo de Washington. A autora também assevera a necessidade de políticas que visem a inclusão e aprendizagem e o enfrentamento do preconceito e da discriminação no ambiente universitário.

As políticas públicas para acesso e permanência do PAEE na educação superior podem ter os resultados visualizados por meio do número de matrículas de alunos com deficiência em 2000, ano da primeira publicação desses dados pelo INEP, que era de 2.155 estudantes, e em 2016 foram contabilizados 35.891 discentes (NOZU; SILVA; ANACHE, 2018).

Percebe-se que o aparato legislativo brasileiro é vasto e complexo, que progrediu ao longo dos anos e acompanhou o desenvolvimento dos movimentos internacionais, sendo imperiosa a aplicação prática dos preceitos para efetivação da inclusão na educação superior.

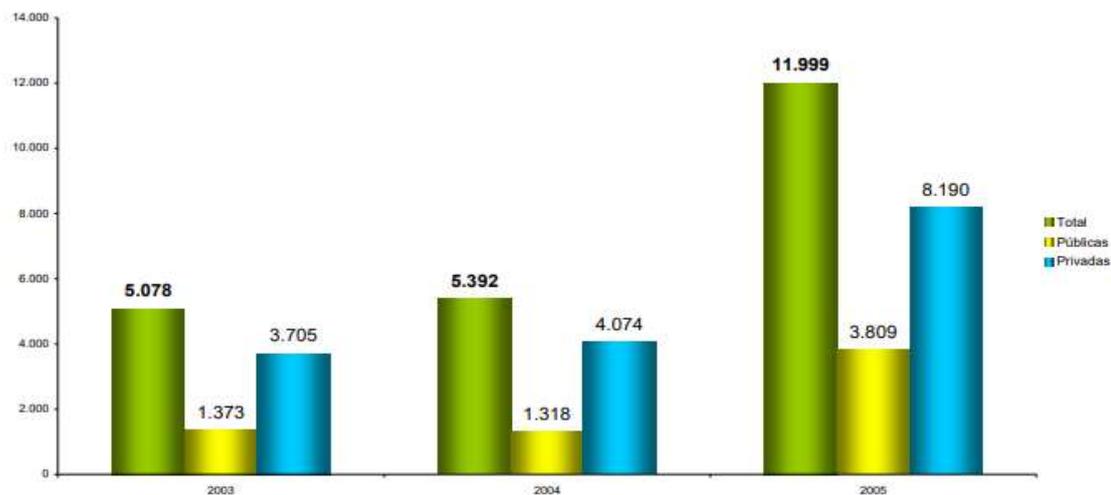
2.3 Indicadores de acesso e permanência

O avanço na implantação das ações que buscam democratizar o acesso das minorias historicamente excluídas da educação superior, e dentre elas se insere o estudante com deficiência, demonstra alteração positiva do número de alunos que ingressam nas IES.

Se no ano 2000, quando da primeira publicação pelo INEP sobre o número de estudantes PAEE na educação superior, havia 2.155 estudantes, dados divulgados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, registram que em 2005, ano de implementação do Programa Incluir, o número era de 11.999 alunos (BRASIL, 2000; SEESP/MEC, 2006).

O Gráfico 1 apresenta a movimentação das matrículas de alunos da educação especial na educação superior em instituições públicas ou privadas, no período entre 2003 e 2005.

Gráfico 1 – Movimentação das matrículas de alunos da educação especial na educação superior em instituições públicas ou privadas (2003-2005)



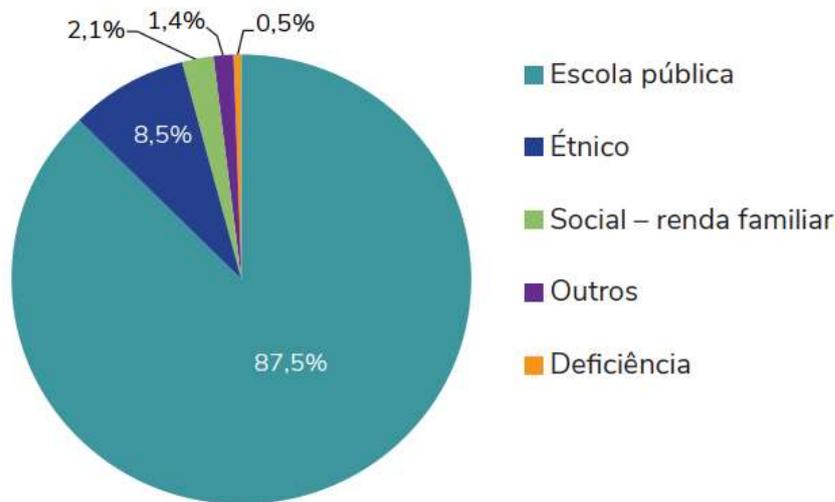
Fonte: SEESP/MEC (2006).

O Gráfico 1 mostra que entre os anos de 2003 e 2004 não há um aumento significativo das matrículas de alunos da educação especial, tanto em IES públicas quanto privadas. Esse quadro se altera em 2005, quando as matrículas aumentam em aproximadamente 100%.

Naquele ano, o governo federal dava início ao Programa Incluir nas universidades públicas e fomentava ações de financiamento à educação superior privada, como, por exemplo, o PROUNI (BRASIL, 2005), e tais ações podem ter impactado esse índice.

O Gráfico 2 apresenta a proporção de ingressantes em cursos de graduação por tipo de reserva de vagas em 2019.

Gráfico 2 – Proporção de ingressantes em cursos de graduação, por tipo de reserva de vagas – Brasil (2019)



Fonte: INEP (2021).

Em relação à reserva de vagas, predomina o ingresso por ter cursado o ensino fundamental ou médio em escola pública (87,5%), seguido do ingressante por reserva para pessoas pretas ou pardas (étnico) (8,5%), por renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* (renda familiar) (2,1%), outros (1,4%) e, por último, ingressantes com deficiência (0,5%). Podemos perceber que, considerando a totalidade de ingressantes por reserva de vagas, a deficiência ocupa a menor proporção, justamente por estar vinculada às reservas de vagas para ingressantes de escolas públicas e renda familiar (BRASIL, 2016).

A Tabela 1 apresenta o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Brasil entre 2009 e 2019, período anterior à pandemia, considerando-se o percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação.

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil (2009-2019)

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: INEP (2020).

Nos anos subsequentes à implementação do Programa Incluir é possível perceber o contínuo aumento consoante comparativo divulgado pelo INEP em outubro de 2020 (INEP, 2020). Todavia, tem-se em 2009 que o total de alunos PAEE matriculados corresponde a 0,34% do total geral de discentes matriculados em cursos de graduação. Em 2019 esse percentual aumenta para 0,56%. Apesar do aumento de matrículas (20.530 para 48.520), não há no período um aumento significativo, destacando-se que esse percentual é inferior a 1% do total.

É preciso enfatizar a forma com que os dados do Censo da Educação Superior mais recentes são coligidos. Em 2019 (INEP, 2019) estes já foram disponibilizados considerando-se um leque maior de especificidades em relação aos quatro tipos de deficiências registradas no ano de 2005 (SEESP/MEC, 2006). Embora as denominações tenham sido alteradas e o número de tipos de deficiências tenha sido maior, o quantitativo de alunos com deficiência física e visual ainda são os maiores entre os demais nos levantamentos desses dois anos.

Nas Tabelas 2 e 3 apresentamos os dados referentes às matrículas de alunos PAEE em cursos de graduação presenciais e a distância, por tipo de necessidade especial no Brasil e no MS, nos anos de 2019 e 2020.

Tabela 2 – Matrículas de alunos da educação especial nos cursos de graduação presenciais e a distância, por tipo de necessidade especial, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES – 2019

Unidade da federação / Categoria administrativa	Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial														
	Matriculados	Total de deficiências *	Cegueira	Baixa visão	Surdez	Deficiência auditiva	Deficiência física	Surdo-cegueira	Deficiência múltipla	Deficiência intelectual	Autismo infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	48.520	50.683	2.598	13.906	2.556	6.569	16.376	157	783	4.177	917	584	187	322	1.551
Pública	18.309	18.809	985	5.599	1.034	2.414	6.267	47	329	1.031	307	229	70	126	371
Federal	13.971	14.321	653	3.875	902	1.929	5.033	44	269	812	262	161	51	59	271
Estadual	4.120	4.265	324	1.657	119	451	1.153	3	55	213	40	64	19	67	100
Municipal	218	223	8	67	13	34	81	-	5	6	5	4	-	-	-
Privada	30.211	31.874	1.613	8.307	1.522	4.155	10.109	110	454	3.146	610	355	117	196	1.180
MS	1.008	1.071	26	451	96	114	256	-	7	48	19	8	-	1	45
Pública	570	575	6	291	70	51	99	-	5	22	8	7	-	-	16
Federal	549	554	5	285	70	50	89	-	5	19	8	7	-	-	16
Estadual	21	21	1	6	-	1	10	-	-	3	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	438	496	20	160	26	63	157	-	2	26	11	1	-	1	29

* O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

Fonte: INEP (2019).

Tabela 3 – Matrículas de alunos da educação especial nos cursos de graduação presenciais e a distância, por tipo de necessidade especial, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES – 2020

Unidade da federação / Categoria administrativa	Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial														
	Matriculados	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência auditiva	Deficiência física	Surdo-cegueira	Deficiência múltipla	Deficiência intelectual	Autismo infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	55.829	59.001	2.929	15.210	2.758	7.290	19.194	223	-	6.209	2.974	-	-	-	2.214
Pública	19.245	19.715	1.061	5.133	1.113	2.256	7.206	86	-	1.267	1.149	-	-	-	444
Federal	15.016	15.364	808	3.468	980	1.796	5.915	82	-	1.022	961	-	-	-	332
Estadual	3.997	4.104	240	1.595	120	431	1.224	4	-	236	152	-	-	-	102
Municipal	232	247	13	70	13	29	67	-	-	9	36	-	-	-	10
Privada	36.584	39.286	1.868	10.077	1.645	5.034	11.988	137	-	4.942	1.825	-	-	-	1.770
MS	878	938	34	303	91	103	235	6	-	55	36	-	-	-	75
Pública	420	430	9	145	55	46	77	6	-	22	24	-	-	-	46
Federal	401	411	9	142	55	43	70	6	-	18	22	-	-	-	46
Estadual	19	19	-	3	-	3	7	-	-	4	2	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	458	508	25	158	36	57	158	-	-	33	12	-	-	-	29

* O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

Fonte: INEP (2020).

No ano de 2019 havia o total geral de 8.603.824 matrículas em cursos de graduação. Nas universidades federais, o total geral era de 1.335.254. No MS, o total de matrículas gerais nas universidades federais era 28.731 (INEP, 2019). Em relação ao PAEE (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), no estado havia 549 discentes matriculados nas universidades federais (Tabela 2).

Já em 2020, havia o total geral de 8.680.354 matrículas em cursos de graduação. Nas universidades federais o total geral era de 1.254.080. No MS, o total de matrículas gerais nas universidades federais era 24.601 (INEP, 2020). Em relação ao PAEE (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), no MS havia 401 alunos matriculados nas universidades federais (Tabela 3).

Os dados indicam que entre os anos de 2019 e 2020 há um aumento nas matrículas gerais em cursos de graduação no país, mas há uma redução das matrículas gerais nas universidades federais no país (1.335.254 para 1.254.080) e no MS (28.731 para 24.601). Estas últimas que compreendem as matrículas na UFMS, UFGD e no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) somadas no estado. Ainda, reduzem as matrículas de alunos PAEE nas IES no estado (549 para 401 matrículas). É possível inferir que a pandemia de COVID-19 tenha impactado tais em matrículas, considerando a acentuada redução observada.

Pouco antes da pandemia, em trabalho realizado sobre universidades federais na região Centro-Oeste, Nozu, Silva e Anache (2018) evidenciaram que no que se referia à infraestrutura, observaram-se avanços. No entanto, como afirmam os autores, esta não é a garantia de que todas as IFES estão devidamente adaptadas para receber todos os estudantes com deficiência e outros comprometimentos, uma vez que a acessibilidade é um conceito muito mais amplo e não se restringe apenas à construção de rampas ou espaços físicos adaptados, mas requer materiais pedagógicos adequados, sistema de informação que assegure a todos o acesso à informação, incluindo os diversos acervos bibliográficos e recursos de tecnologia assistiva, entre outros dessa natureza. A disponibilização de profissionais que possam dar suporte para os universitários com deficiência estava aquém das necessidades das instituições pesquisadas, pois a contratação de profissionais especializados ocorria mediante o número de matrículas. Acrescentam também que a restrição orçamentária decorrente da atual política econômica “[...] são fatores determinantes para o corte de investimentos em recursos de custeio, em materiais permanentes e em contratação de recursos humanos” (NOZU; SILVA; ANACHE, 2018, p. 1433).

Conforme a Tabela 2, em 2019 foi registrado um total de 48.520 alunos PAEE matriculados nos cursos de graduação. A deficiência física é a mais registrada (16.376 alunos), seguida de baixa visão (13.906), e a surdo-cegueira (157) é a deficiência que apresenta menor número.

Em 2020, como pode ser observado na Tabela 3, verificamos um aumento do número de alunos PAEE matriculados nos cursos de graduação, totalizando 55.829 matrículas, mantendo-se a prevalência de alunos com deficiência física, no total de 19.194, seguido de baixa visão com 15.210 alunos, e mantendo-se a surdo-cegueira como o menor registro (223 matrículas). Cabe ressaltar que enquanto em 2019 foram registrados 783 alunos com deficiência múltipla, no ano de 2020 não há nenhum registro de estudante com essa característica, assim como não há registro de alunos com Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. O INEP não disponibilizou informações sobre a ausência desse registro, mas considerando o expressivo número de matrículas nessas categorias no ano anterior é possível inferir que possa ter havido algum problema na forma com que os dados foram coletados e/ou coligidos.

A categoria majoritária no estado do MS, contrariamente ao registro nacional, no qual predomina a deficiência física, é a baixa visão: foram 451 estudantes em 2019, e 303 em 2020. Outro ponto a se destacar é que enquanto o Brasil registra um aumento do número de matrículas de estudantes PAEE entre 2019 e 2020, no estado ocorre uma redução, sendo que em 2019 havia 1.008 estudantes nas dependências administrativas estadual, federal e privada, e em 2020, 878 alunos. Ademais, na rede federal de ensino houve redução de 549 para 401 estudantes, como vimos anteriormente.

A partir da perspectiva de estudantes de universidades públicas do MS, Diniz e Silva (2021) identificaram alguns facilitadores da inclusão dos alunos com deficiência na educação superior: a presença de professores de apoio, intérpretes e monitores; disponibilização de recursos materiais; ações pedagógicas; adequação de mobiliário; acessibilidade arquitetônica; relações interpessoais positivas com colegas; concepções e atitudes positivas dos docentes; funcionamento de núcleo e/ou setor de acessibilidade; e apoio dos familiares. Por outro lado, foram constatadas barreiras arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, comunicacionais, de informação e pedagógicas. Verificaram obstáculos significativos, mas também avanços que indicam que modificações estão acontecendo para possibilitar o direito de acesso, participação, aprendizado e permanência desses estudantes.

As ações implementadas pelas universidades federais do MS serão abordadas no capítulo 4 da presente pesquisa, no entanto, os dados parecem indicar que estas podem não ter sido suficientes para a permanência dos alunos com deficiência no contexto pandêmico.

Os dados referentes a 2021 ainda não foram disponibilizados pelo INEP, havendo previsão de divulgação dos resultados oficiais no dia 27 de outubro de 2022. Algumas dificuldades para a sistematização desses dados já são conhecidas em razão do contexto de pandemia, como, por exemplo, o fato de que algumas universidades suspenderam suas atividades, atrasando o calendário acadêmico. Esse é o caso da UFGD, que encerra o ano letivo de 2021 ao final do primeiro semestre de 2022, enquanto outras universidades mantiveram suas atividades, como é o caso da UFMS, que manteve seu calendário sem atraso nos prazos.

Dessa forma, mesmo com a posterior divulgação dos dados referentes a 2021, as informações deverão ser analisadas considerando as peculiaridades do momento de pandemia vivenciado pela sociedade, que influenciaram sobremaneira as atividades acadêmicas.

3 PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS PANDÊMICOS

O número de alunos com deficiência na educação superior tem aumentado, fruto de políticas nacionais inspiradas no movimento mundial para inclusão educacional. Todavia, não basta que as políticas de ações afirmativas garantam o acesso desses discentes, sendo imperioso que ações práticas sejam desenvolvidas para a sua permanência na universidade.

O Programa Incluir foi uma importante política de ação afirmativa voltada para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, direcionado exclusivamente para instituições públicas, com o objetivo de fomentar ações que assegurem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando as barreiras existentes.

No que se refere à educação de estudantes com deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevê, em seu artigo 28, a obrigação do poder público em assegurar sistemas educacionais visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem os obstáculos e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Em que pese o desenvolvimento da documentação nacional e internacional sobre o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na educação superior, a pandemia de COVID-19 — doença provocada pelo novo coronavírus, que foi identificada na China em 2019 e chegou ao Brasil em 2020 — ocasionou a suspensão das atividades educacionais presenciais na maior parte dos países e as universidades precisaram adaptar seus modelos de ensino para garantir que a educação de nível superior mantivesse sua qualidade, mas de maneira segura e de forma a reduzir os riscos à saúde pública. Para tanto, em muitos contextos, implantou-se o ensino remoto (GUSSO *et al.*, 2020).

Reforçamos o entendimento de Nozu, Silva e Anache (2018) de que condições de acessibilidade devem ser compreendidas de maneira ampla, entendendo-se como além das adequações nas estruturas físicas, englobando medidas que envolvam adaptação curricular, práticas avaliativas e metodológicas. Nessa perspectiva, o contexto pandêmico vivenciado intensifica a necessidade de construção de práticas inclusivas.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 10), na análise quanto ao percurso acadêmico dos alunos com necessidades educacionais específicas, concluíram que “[...] um dos fatores que tem colaborado positivamente com o percurso acadêmico dos alunos, sobretudo daqueles que possuem

necessidades mais específicas, tem sido as adaptações e recursos utilizados pelos professores na sala de aula”. Assim, a adaptação e aplicação de procedimentos de avaliação que forneçam resultados para universitários com necessidades educacionais especiais também representam um importante fator para a permanência desse alunado na educação superior, o qual se mostra essencial no contexto do ensino remoto implantado em razão da pandemia de COVID-19.

Outro relevante apoio no cenário do ensino remoto são as ferramentas de tecnologia assistiva, as quais constituem importantes instrumentos no processo de concretização de aprendizagem e, assim, configuram-se como facilitadores de permanência e potencializadores de sucesso acadêmico dos alunos com deficiência (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014).

No presente capítulo, abordaremos a permanência dos educandos com deficiência na educação superior durante o período pandêmico. Para tanto, organizaremos as informações em três subseções: a primeira contextualizará a pandemia de COVID-19, situando a temporalidade desta pesquisa; na sequência, realizaremos uma revisão narrativa (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020) acerca das produções científicas atuais relacionadas ao tema universidade – pandemia – permanência – estudantes com deficiência; por fim, apresentaremos uma análise documental (CELLARD, 2014) de produções de universidades públicas nacionais, levantadas por conveniência no buscador Google, relacionadas à permanência de estudantes com deficiência no cenário da pandemia de COVID-19.

3.1 Pandemia de COVID-19: sobre a temporalidade da nossa investigação

Em dezembro de 2019, foi identificada, na China, a disseminação do vírus denominado SARS-CoV-2 (síndrome respiratória aguda), causador da pandemia de COVID-19, cujo primeiro caso foi registrado no Brasil em fevereiro de 2020.

Com a propagação de casos no país e a necessidade de medidas de distanciamento social, foi editada pelo MEC a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020f), que permitiu a substituição de aulas presenciais por meio de aulas em meio digitais enquanto durasse a situação de emergência sanitária.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Cumpra registrar que o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n.º 19, de 2 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009b), em razão da epidemia de H1N1 ocorrida naquele ano, já continha orientações quanto ao cumprimento do calendário escolar em situações de saúde pública com interferência em sua rotina, tais como reorganização do calendário e flexibilização da reposição de dias e horas letivos.

Os normativos permitiram também a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos e o Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020, emitiu orientações para a reorganização dos calendários escolares e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia de COVID-19.

O contexto de emergência de saúde pública exigiu que as universidades criassem um novo modelo de ensino e aprendizagem, de modo a proteger os agentes envolvidos (professores, estudantes, servidores) da contaminação pelo novo coronavírus e garantir a qualidade de ensino, fazendo com que muitas optassem pelo ensino remoto emergencial para prosseguir com o ano letivo.

Para fins didáticos, com o intuito de melhor compreender o cenário e a temporalidade de nossa pesquisa, dividimos a pandemia em três fases: a Fase 1 (ou inicial) foi delimitada entre o início dos casos no Brasil (fevereiro de 2020) e o começo da vacinação da população (janeiro de 2021). Ressalta-se que foi um período marcado por incertezas, pela imposição do isolamento social e das medidas de proteção individual e de adequação das rotinas e vivências sociais da população.

Esse cenário exigiu da comunidade acadêmica o uso de novas estratégias pedagógicas e habilidades dos docentes no uso de recursos para compartilhamento remoto de conteúdos curriculares e plataformas para realização de aulas síncronas ou assíncronas, existindo ainda a preocupação com a saúde mental dos estudantes, da garantia de acesso à internet e do manejo de tempo para dedicação aos estudos (ROSA; SANTOS; GONÇALVES, 2021).

Assim, a suspensão das atividades presenciais impôs a necessidade do desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, adaptação e implementação de sistemas digitais, e tais alterações ocasionaram novas problemáticas, como a falta de suporte psicológico a discentes e docentes; falta de planejamento para realização de atividades em meios digitais; sobrecarga de trabalho para os professores; descontentamento dos alunos; pouco ou nenhum acesso às tecnologias assistivas e à internet. Todos esses fatores impactaram na permanência dos estudantes na educação superior (GUSSO *et al.*, 2020).

Na obra *A Cruel Pedagogia do Vírus*, Santos (2020) faz diversos questionamentos sobre em que situação se conhece de fato uma instituição social de determinada sociedade, se em períodos de normalidade ou de crise. Nessa análise, dedica-se a demonstrar o quanto a pandemia pode agravar a desigualdade para os grupos mais vulneráveis, destacando:

Os deficientes. Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os “não-deficientes” ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (SANTOS, 2020, p. 20).

São importantes as considerações do autor ao afirmar que as pessoas com deficiência vivem em isolamento antes mesmo da pandemia, em razão da não inclusão delas pela sociedade. Ainda, Santos (2020) questiona sobre como será a vivência desses sujeitos no período pandêmico, posto que serão ainda mais dependentes da sociedade e daqueles que precisam quebrar o isolamento para lhes prestar assistência, nos fazendo refletir sobre a necessidade de se criar meios para não agravar o isolamento daqueles com deficiência.

Por sua vez, denominamos de Fase 2 (ou intermediária da pandemia) o período de janeiro de 2021, momento em que se iniciou a vacinação da população brasileira, incluindo-se as pessoas com deficiência como prioritários na imunização, e janeiro de 2022, em que mais de 70% da população adulta já havia completado o ciclo vacinal. Esse foi o contexto do levantamento de dados de nossa pesquisa.

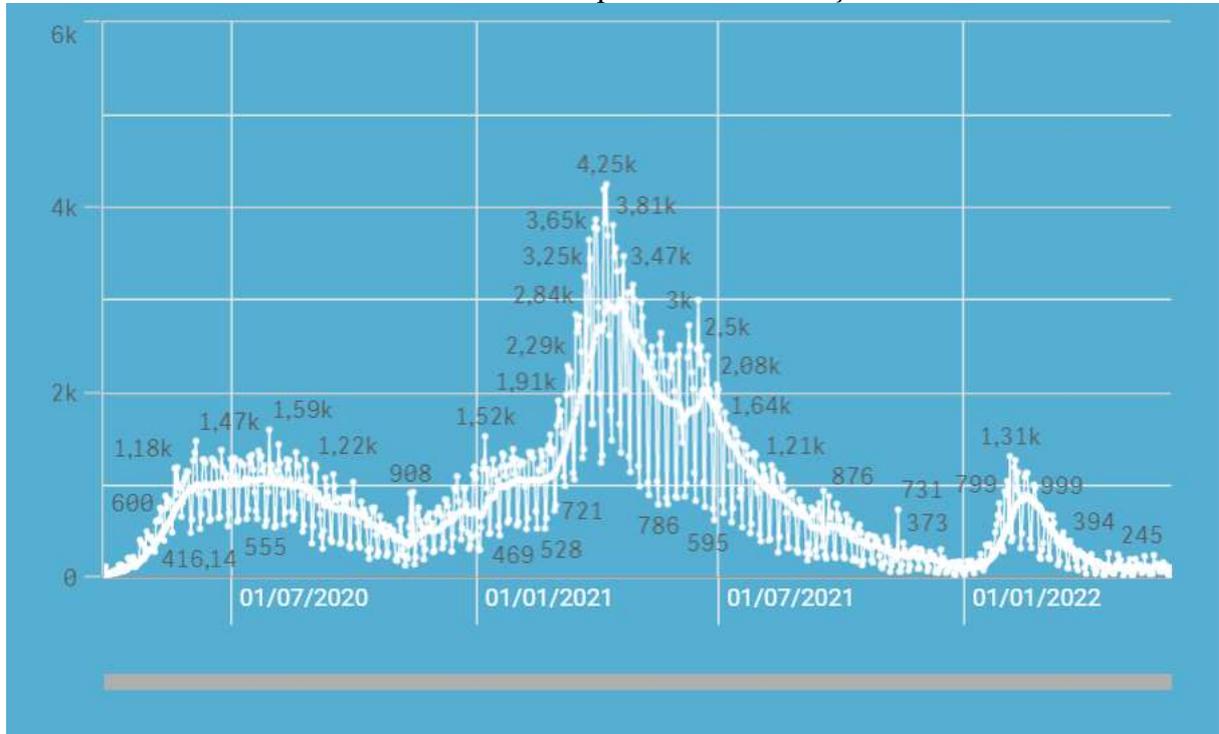
Gráfico 3 – Evolução do quadro vacinal completo da população brasileira



Fonte: Our In World (2022).

Embora na Fase 2 (ou intermediária) tenha sido iniciada a imunização da população e a ciência tivesse aumentado o grau de conhecimento sobre a ação do vírus no corpo humano, esse período foi marcado pelo crescente número de casos e o recorde de número de óbitos em um só dia no país, como demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Óbitos por dia de notificação



Fonte: Brasil (2022).

O Gráfico 4 demonstra que o primeiro semestre de 2021 foi o período de maior número de mortes em razão da COVID-19. Nesse período, na maior parte das universidades públicas

as aulas mantinham-se no sistema remoto e não havia previsão de retorno presencial das atividades pedagógicas. A sociedade iniciou a retomada de algumas atividades sociais devido à imunização, mantendo-se as medidas individuais de proteção, como uso de máscara de proteção como medida obrigatória.

A Fase 3 e atual do contexto pandêmico, tem início a partir de fevereiro de 2022, quando começou a vacinação infantil e a disponibilização da terceira dose ou dose de reforço para a população adulta. Nessa fase, temos a efetivação do retorno das atividades presenciais, ausência de isolamento social e não obrigatoriedade das medidas individuais de proteção. Nesse período consolidamos e analisamos os dados da presente pesquisa.

Por fim, registramos a publicação da Portaria n.º 913, de 22 de abril de 2022, pelo Ministério da Saúde que declara o encerramento da emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da COVID-19, a qual entrou em vigor em 22 de maio de 2022.

3.2 Universidade, pandemia, permanência e estudantes com deficiência: produções científicas

Como explanado, a fim de melhor compreender o contexto pandêmico, dividimos a pandemia de COVID-19 no Brasil em três fases, sendo que a coleta de dados da pesquisa foi efetuada na Fase 2 ou intermediária e, atualmente, encontramos-nos na Fase 3. Assim, ressaltamos o caráter exploratório da investigação, uma vez que o fenômeno estudado ainda está em curso.

O Quadro 1 apresenta as produções selecionadas para a revisão narrativa, indicando a autoria dos textos, a sua natureza (artigo de periódico, trabalho em anais de evento e dissertação de mestrado), o título e o ano de publicação.

Quadro 1 – Produções científicas da tétrede “universidade”, “pandemia”, “permanência” e “estudantes com deficiência”

Autoria	Natureza	Título	Ano
Leite <i>et al.</i>	Artigo	Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual.	2020
Amorim	Dissertação/ UCB	Tecnologias assistivas para a permanência de estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia: relatos de experiência de estudantes universitários.	2021
Areas	Dissertação/ UFSC	Fatores que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação durante a pandemia de COVID-19: o caso da UFRJ.	2021
Branco; Chahini	Trabalho em anais de evento	Inclusão de discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão em tempos da pandemia da covid-19.	2021

Bohrer; Rodriguez	Artigo	A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto.	2021
Cunha	TCC/ UFPE	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
Ramos	TCC/ UFF	Uma análise de acessibilidade de sistemas acadêmicos: o Google sala de aula.	2021
Zardo <i>et al.</i>	Artigo	Apoio especializado para estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia: a experiência da Universidade de Brasília.	2021
Bueno <i>et al.</i>	Artigo	Ensino remoto para estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais.	2022

Legenda: TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre os efeitos emocionais e psicológicos da pandemia, Cunha (2021, p. 78) destacou que discentes com deficiência da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sentiam medo, apresentaram episódios de ansiedade quando ouviam falar sobre COVID-19 e “[...] alguns relataram sentimentos mais extremos, como o medo de morrer em decorrência da COVID-19”.

Na Universidade Federal de Brasília (UNB), Zardo *et al.* (2021) ressaltam o trabalho desenvolvido pelo Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual da Faculdade de Educação, o qual identificou os estudantes, realizou a orientação para utilização dos recursos tecnológicos disponíveis e produziu material informacional acessível, permitindo a continuidade do processo formativo e a permanência destes educandos na universidade durante a pandemia.

Em situação contrária, as ações institucionais desenvolvidas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) durante o início da pandemia pouco contemplaram o alunado da educação especial, constatando Branco e Chahini (2021) a ausência de adequações curriculares e estratégias inclusivas e escassez de atividades formativas e orientações sobre tecnologias assistivas ou procedimentos didático-pedagógicos específicos para discentes com deficiência.

Sobre as práticas que não favorecem os estudantes com deficiência, Ramos (2021) indica que o sistema adotado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), o Google Sala de Aula, não supre todas as necessidades dos alunos com deficiência, podendo ser um fator que contribui para a evasão. Situação semelhante foi apontada na UFPE, na qual os estudantes com deficiência indicaram insatisfação “[...] com relação ao tamanho adequado de fontes, contraste de cores e problemas com o áudio” (RAMOS, 2021, p. 79).

Ainda sobre as práticas e tecnologias utilizadas durante o período pandêmico, Leite *et al.* (2020) registram que no ambiente virtual de aprendizagem o uso de tecnologias assistivas se configura como o principal meio de inclusão, destacando que tais ferramentas devem ser

pensadas para que os alunos com deficiência visual tenham acesso ao mesmo conteúdo dos demais estudantes.

Também sobre os estudantes com deficiência visual e o uso de tecnologias assistivas, Amorim (2021) destaca que independentemente do contexto pandêmico, este tipo de ferramenta assume um papel importante na permanência de tais alunos na educação superior, uma vez que permitem-lhes transpor inúmeras barreiras de aprendizagem e acessar conteúdos e informações de modo a sentir, ouvir e vivenciar experiências de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional.

No que se refere ao plano de ensino individualizado, Bueno *et al.* (2021) apontam que nos Institutos Federais de Ensino faltaram diretrizes para elaboração deste instrumento, impactando negativamente na qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE.

No mesmo sentido, sobre as especificidades de aprendizagem, Bohrer e Rodriguez (2021) indicam ser essencial a adoção das concepções do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), respeitando-se as necessidades individuais de cada sujeito, atentando-se às diferenças intelectuais, comportamentais e sociais, independentemente da forma presencial ou remota de ensino.

Areas (2021) traz uma importante observação sobre a dualidade de percepções acerca do ensino remoto na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), enquanto para alguns estudantes com deficiência o ensino remoto constituiu uma barreira pela falta de infraestrutura da residência e ausência de equipamentos e, para outros, o ensino remoto foi um facilitador em razão do discente não precisar se deslocar e pela disponibilização de aulas gravadas que podem ser assistidas posteriormente em caso de adoecimento (AREAS, 2021).

Ademais, evidencia-se um apontamento trazido por Areas (2021): o fato dos auxílios financeiros serem restritos aos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, mostrando que “[...] alguns estudantes solicitaram que as mesmas não ficassem restritas pela reserva de vagas para pessoas com deficiência, mas que fosse estendido para aqueles que, embora tenham condição de deficiência, não ingressaram pela política de cotas” (AREAS, 2021, p. 151). Ela registra, ainda, ser “[...] fundamental um levantamento do quantitativo de estudantes com deficiência na instituição, tendo em vista que nem todos ingressaram pela reserva de vaga” (AREAS, 2021, p. 158).

Os trabalhos analisados trazem importantes particularidades das ações desenvolvidas por universidades brasileiras, e no capítulo destinado à análise dos dados faremos novos comparativos e particularidades consoante os eixos de análise da presente pesquisa.

3.3 Permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras em tempos de COVID-19: explorando documentos/registros institucionais

Logo após o início das atividades letivas do ano de 2020, as universidades tiveram que suspender ou readequar suas atividades devido à situação de pandemia mundial, anunciada pela OMS em 11 de março de 2020, recomendando uma série de medidas para contenção da doença.

As orientações sobre educação e COVID-19 emitidas pelos organismos internacionais destacam a importância de políticas de ensino a distância e remoto e o incentivo ao uso de tecnologias de informação e comunicação (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021). Nesse contexto, evidencia-se a preocupação com a vulnerabilidade social de alguns estudantes durante o ensino remoto:

As orientações internacionais trataram sobre o fechamento das escolas e os seus riscos associados. Destes, chama-nos atenção as categorias convergentes sobre um debate não tão atual: a vulnerabilidade social. Os acessos desiguais às oportunidades de aprendizagem online evidenciam as lacunas pré-existentes no acesso à informação e ao conhecimento, quais sejam: a ausência de alcance digital, a importância de equidade e a inclusão no combate à pobreza e a violência, a alta vulnerabilidade social e escolar no trabalho educativo e da política educacional (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021, p. 7).

No mesmo sentido, Santos (2020, p. 15) afirma que “[...] qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. Aduzimos, assim, que o período de isolamento pode reforçar a vulnerabilidade dos estudantes com deficiência.

Os normativos nacionais publicados durante o período de pandemia de COVID-19 referentes ao ensino remoto foram emitidos pela Presidência da República, pelo MEC e pelo CNE, seja por meio de leis, pareceres ou resoluções, regulamentando os procedimentos letivos durante a vigência do estado de calamidade pública, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Diante do contexto de impossibilidade de atividades presenciais, o CNE/CP emitiu o Parecer n.º 5/2020, o Parecer n.º 9, de 8 de junho de 2020, e o Parecer n.º 11, de 7 de julho de 2020, os quais tratam da reorganização do calendário escolar, do cômputo de atividades não presenciais para cumprimento de carga horária mínima e orientações para realização de atividades não presenciais durante a pandemia (BRASIL, 2020b, 2020c, 2020d).

A Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu que o CNE editaria diretrizes nacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e, em seu artigo 3º, previu que as IES ficariam dispensadas da obrigatoriedade da observância do mínimo de dias letivos desde que mantida a carga horária da grade curricular de cada curso e de que não houvesse prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão (BRASIL, 2020a).

O Parecer CNE/CP n.º 16, de 9 de outubro de 2020, traz orientações específicas para o público da educação especial, traçando diretrizes para continuidade do atendimento educacional especializado e prevendo que:

Essas recomendações precisam ser materializadas em ações efetivas, garantindo a inclusão educacional e social de todos os alunos, com olhar especial aos estudantes com deficiência, os quais a legislação brasileira estabeleceu como especiais e presumidamente vulneráveis, e, para os quais, em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, deve o Poder Público adotar medidas para sua proteção e segurança (BRASIL, 2020e, p. 10).

Já em 2021, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021, traça orientações sobre o retorno presencial às atividades e, no capítulo IV, trata especificamente da educação especial, prevendo no artigo 10, inciso II, que devem ser garantidos os apoios e suportes diferenciados necessários à eliminação das barreiras e ao oferecimento de recursos de acessibilidade necessários aos processos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2021).

Particularmente, no âmbito da educação superior, de acordo com Ferreira (2020), até 15 de abril de 2020, considerando-se as 63 universidades federais brasileiras, 84% 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.

Em pesquisa realizada sobre o ensino remoto emergencial nas IES durante a pandemia, Freire, Paiva e Fortes (2020, p. 973) relatam a seguinte situação em setembro de 2020:

- Com atividades de ensino remoto emergencial - 56 (50,1%): CEFET-RJ, IF Brasília, IFC, IFCE, IFG, IFMG, IFMS, IFPI, IFPR, IFRO, IFRR, IFSULDEMINAS, IFTM, UDESC, UEAL, UECSAL, UEL, UEM, UEMASUL, UEMG, UEPG, UERGS, UFABC, UFAL, UFC, UFRSA-RN, UFG, UFLA, UFMA, UFMG, UFMS, UFOP, UFOPA, UFPB, UFPE, UFPR, UFRA, UFRGS, UFRJ, UFRN, UFS, UFSCar, UFSJ, UFSM, UFTM, UFV, UnB, Unesp, UNESPAR, Unicamp, UNICENTRO, UNIFAL-MG, UNIFEI, UNIFESP, UNIMONTES e UNIPAMPA;

- Sem atividades remotas - 19 (17,2%): IFAC, IFMGSE, IFPA, IFSul, UEMA, UERN, UFCG, UFCSPA, UFES, UFESBA, UFJF, UFOB, UFPA, UFSC, UFVJM, UNIFESSPA, UNILA, UNILAB e UNIR;
- Em planejamento para retomada de forma remota - 7 (6,4%): FURG, IFRJ, IFSE, UFCA, UFRB, UNIRIO e UPE;
- Parcial - 9 (8,2%): Somente cursos a distância: IFAL, IFAP, UFAC; Somente alguns campi: IFSC, IFRS, IFSPE; Somente atividades não obrigatórias: IFNMG e UFT; Somente atividades para alunos concluintes: UFF;
- Não responderam - 19 (17,3%): CEFET-MG, IF Baiano, IFFAR, IFMA, IFMT, IFSP, IFTO, UENP, UESPI, UFAM, UFBA, UFGD, UFMT, UFRR, UFRRJ, UFU, UNIFAP, UNIOESTE e USP.

Para entender como as universidades públicas produziram efeitos textuais a partir das recomendações do MEC, efetuamos uma pesquisa ampla no buscador Google com os descritores “universidade”, “pandemia”, “manual”/“orientações”/“guia”, “estudantes com deficiência”/“público-alvo da educação especial”, a fim de localizar documentos/registros institucionais elaborados por universidades brasileiras que se relacionam à permanência de estudantes com deficiência no cenário pandêmico. Trata-se apenas de um movimento de localizar as manifestações textuais feitas pelas instituições públicas sobre a temática, com vistas a contextualizar e explorar o objeto desta dissertação.

Na referida busca, selecionamos um total de 11 documentos/registros, sendo consideradas algumas páginas de internet criadas pelas universidades para publicação de orientações sobre acessibilidade no ensino remoto emergencial ou notícias específicas do contexto pandêmico, conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Manifestações de universidades brasileiras sobre a pandemia e estudantes com deficiência

Universidade	Documento/registo	Tipo de documento	Ano	Setor responsável
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	Acessibilidade pedagógica: em tempos de ensino remoto.	Orientação	2020	Núcleo
Universidade Federal de Brasília (UNB)	Orientações para a promoção da acessibilidade no ensino remoto.	Orientação	out./2021	Núcleo
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Diretrizes didático-pedagógicas para a organização do ensino remoto na UFG.	<i>E-book</i>	2020	Núcleo
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Orientações para acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino remoto emergência (ERE).	Orientação	ago./2020	Núcleo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	UFMS contra o Coronavírus.	Página da internet	2020	UFMS
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Recomendações para promoção da acessibilidade no ensino remoto emergencial	Orientação	jul./2020	Núcleo

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ensino remoto: orientação aos docentes.	Página da internet	2020	Núcleo
Universidade Federal do Acre (UFAC)	Guia de orientação: acessibilidade no ensino remoto 2020.	Orientação	2020	Grupo de Trabalho Acadêmico
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Sudoeste do Pará (UNIFESSPA)	Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior.	<i>E- book</i>	set./2020	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Ensino remoto emergencial: estudantes com necessidades educacionais específicas na UFRN.	<i>E- book</i>	2020	UFRN
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Acessibilidade e ensino remoto.	Página da internet	2020	Núcleo

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme Cellard (2014, p. 297), tais manifestações podem ser classificadas como “[...] documentos públicos não arquivados”. Sobre as dimensões de análise de documentos, de acordo com Cellard (2014), destacamos os seguintes aspectos:

- quanto ao contexto: apenas o documento elaborado pela UNB data de 2021, após o início da vacinação da população brasileira. Os demais foram elaborados no primeiro período da pandemia, no qual a vacinação ainda não havia iniciado e o número de casos graves era alto, coincidindo com o momento em que o sistema de ensino foi alterado para o modelo de aulas remotas;
- quanto à autoria: a maior parte dos documentos foi elaborada pelos setores responsáveis pela acessibilidade, sendo que no caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foi feito por órgão específico denominado Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional e, no caso da Universidade Federal do Acre (UFAC), foi criado um grupo acadêmico específico para esse fim. As páginas de internet, no caso de não haver indicação expressa, entendemos ser de responsabilidade da instituição;
- quanto à natureza do texto: entre os documentos localizados não observamos nenhum com caráter de normativo ou resolução, sendo que a maior parte se configura como orientação, havendo três *e-books*.

Quanto aos conceitos-chave e a análise específica de cada documento (CELLARD, 2014), elaboramos as sínteses que seguem.

A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), por meio de seu NAI, emitiu documento intitulado “Acessibilidade pedagógica: em tempos de ensino remoto”, direcionado aos docentes e visando elencar medidas de acessibilidade a serem adotadas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Registrou também que o DUA, apesar de partir do interesse em atender pessoas com deficiência, tratava-se de uma prática adequada para todos e indicou ferramentas para criação de legendas, gravador de voz, aplicativos para criar *podcasts*. Destacou a importância da audiodescrição nos vídeos, explicou como solicitar o intérprete de Libras e ressaltou os meios e ferramentas para diversificar a atividade avaliativa de maneira a torná-la inclusiva (UNIFAL, 2020).

Sobre o DUA, a UFRJ e a Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA) elaboraram em parceria o guia “Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior”, que não trata especificamente de orientações para o ERE, mas traz “[...] orientações sobre o processo educacional (presencial e online) e a acessibilidade curricular e tecnológica para pessoas com deficiência intelectual, baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, múltipla e surdocegueira” (UFRJ; UNIFESSPA, 2020, p. 7). O material foi publicado em setembro de 2020, durante o período pandêmico.

Também remetendo aos conceitos do DUA, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) publicou “Orientações para acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino remoto emergência (ERE)”, contextualizando sobre a missão do NAI e indicando que um dos pilares da inclusão em educação é a acessibilidade. O documento traz, além dos conceitos do DUA e seus princípios norteadores, sugestões de ações e práticas para acessibilidade, reforçando que nem sempre “[...] é possível identificar se existe algum estudante com deficiência, portanto, é necessário indagar ao grupo se entre os estudantes têm alguém nessa condição” (UFJF, 2020, p. 11), incentivando, dessa forma, que os docentes busquem descobrir as necessidades educacionais específicas de cada discente.

Na mesma linha, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) disponibilizou o documento “Recomendações para promoção da acessibilidade no ensino remoto emergencial”, informando que “[...] além das pessoas com deficiência, há outros grupos cuja condição não é enquadrada dentre as caracterizadas como ‘pessoas com deficiência’, de acordo com a legislação, porém, elas necessitam de recursos diferenciados que deem suporte ao seu desenvolvimento acadêmico” (UFMG, 2020, p. 7). O documento indica recursos didáticos para acessibilidade dos materiais disponibilizados aos estudantes com deficiência, informa *links* de

vídeos com tutoriais sobre uso de ferramentas inclusivas, orienta sobre a produção de vídeos, *slides* e textos, e também sobre o uso de plataformas de videoconferências (UFMG, 2020).

Optando por não tratar especificamente de estudantes com deficiência, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) publicou “Ensino remoto emergencial: estudantes com necessidades educacionais específicas na UFRN”, orientando quanto à identificação desses educandos e apresentando a possibilidade de recursos e materiais em formato digital acessível para ensino remoto, finalizando com uma reflexão sobre o processo avaliativo e o acompanhamento de alunos com necessidades educacionais específicas (UFRN, 2020).

A UFAC disponibilizou “Guia de orientação: acessibilidade no ensino remoto 2020”, documento criado pelo Grupo de Trabalho Acadêmico instituído pela Portaria n.º 1.009, de junho de 2020, oferecendo orientações sobre acessibilidade pedagógica para estudantes com deficiência, orientações sobre acessibilidade nas mídias digitais e informando sobre os serviços de revisores de textos braile e tradutores e intérpretes de Libras na instituição (UFAC, 2020).

Na região Centro-Oeste, a UNB publicou “Orientações para a promoção da acessibilidade no ensino remoto”, por meio da Diretoria de Acessibilidade, explicando o que é a acessibilidade e sugerindo recursos de acessibilidade consoante diversas deficiências e, por fim, elencando as atividades desenvolvidas pela Diretoria para apoio ao ensino remoto (UNB, 2021).

Concentrando em um *e-book*, a Universidade Federal de Goiás (UFG) publicou “Diretrizes didático-pedagógicas para a organização do ensino remoto na UFG”, tratando no mesmo documento de inclusão e acessibilidade e inclusão e vulnerabilidade, trazendo orientações para proporcionar acessibilidade pedagógica e tecnológica (UFG, 2020).

Na mesma região, a UFMS disponibilizou uma página, UFMS contra o coronavírus⁴, na qual há um Guia de Atividades Acadêmicas, que não possui nenhuma seção à acessibilidade e inclusão, apenas fazendo uma breve referência aos estudantes com deficiência auditiva. Na mesma página, a instituição apresenta um Relatório de Acompanhamento de Ações durante o ERE, no qual informa que durante o primeiro semestre de 2021, quanto aos estudantes com deficiência, 23 foram atendidos pelo apoio educacional, quatro receberam apoio educacional de Libras, cinco foram atendidos pelo intérprete de Libras e dois docentes foram atendidos pelo intérprete de Libras (UFMS, 2021).

⁴ Disponível em: <https://www.ufms.br/coronavirus/>. Acesso em: 1 jul. 2021.

Já na região Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) concentrou em uma única página⁵ diversos documentos sobre acessibilidade e ensino remoto, disponibilizando tais orientações através de *links*, os quais possuem documentos escritos, vídeos e *podcasts* sobre acessibilidade e inclusão durante o período de aulas não presenciais (UFRGS, 2020).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) também optou por colocar em uma única página da internet⁶ *links* com orientações sobre acessibilidade aos estudantes, contudo as diretrizes são específicas para os seguintes discentes: com deficiência física; surdos e com deficiência auditiva; autistas; cegos e com baixa visão; com dislexia; com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) e aqueles com altas habilidades/superdotação (UFSC, 2020).

Por fim, registramos que a UFGD não publicou nenhuma orientação destinada aos estudantes com deficiência ou aos docentes para auxílio na promoção de acessibilidade durante o período de ERE.

⁵ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prograd/acessibilidade-e-ensino-remoto/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

⁶ Disponível em: <https://cae.ufsc.br/docentes/>. Acesso: 15 jul. 2021.

4 UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO PANDÊMICO

O Mato Grosso do Sul possui duas universidades federais, sendo que a mais nova, a UFGD, teve sua origem mediante emancipação por ser um *campus* da UFMS, a qual tem sua sede na capital do estado, Campo Grande, denominada de Cidade Universitária, e possui outros nove *campus* em cidades diferentes do interior do estado.

Neste capítulo, abordamos as principais características das universidades que integram a pesquisa, iniciando com um histórico da criação de ambas, descrevendo aspectos organizacionais, de modo a facilitar a compreensão de particularidades na obtenção dos dados.

Após a breve descrição das instituições, apresentaremos os dados da pesquisa em quatro eixos de análise, com vistas a perscrutar as estratégias desenvolvidas pelas universidades federais no MS para garantir o direito à permanência dos estudantes com deficiência no contexto pandêmico. Nesta etapa da pesquisa, com o intuito de preservar o anonimato dos participantes, estes serão indicados como: participante 1 (da instituição 1), participante 2.1 (da instituição 2), participante 2.2 (da instituição 2) e participante 2.3 (da instituição 2), os três últimos sendo da mesma universidade (UFMS), apenas *campus* diferentes.

4.1 Caracterização das universidades

As universidades federais onde a pesquisa foi realizada, embora estejam situadas no mesmo estado e tenham como origem a mesma instituição, possuem estruturas e organogramas diferenciados, o que será fundamental para analisarmos os dados obtidos nas entrevistas realizadas.

Diante disso, os próximos tópicos destinam-se a descrever e caracterizar as IFES, suas origens, históricos e estruturas organizacionais, realizando uma breve análise de dados sobre a inclusão de alunos com deficiência nessas instituições.

4.1.1 A Universidade Federal da Grande Dourados

A UFGD foi criada mediante desmembramento do Centro Universitário de Dourados (CEUD), *campus* da UFMS. O então *campus* iniciou suas atividades na década de 1970, com

os cursos de História, Letras, Agronomia e Pedagogia, e na década de 1980 foram implantados os cursos de Geografia, Ciências Contábeis e Matemática. No início dos anos de 1990, foram implantados os primeiros programas de pós-graduação, mestrado em Agronomia e História, e os cursos de graduação em Ciências Biológicas e Análise de Sistema. O primeiro doutorado, em Agronomia, teve início no ano 2000, juntamente com os cursos de graduação em Administração, Direito e Medicina (UFGD, 2022).

Por meio do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, foi criada em 2005 a UFGD, conforme a Lei n.º 11.153, de 29 de julho de 2005 (BRASIL, 2005). A nova universidade ficou sob tutoria da UFG, e recebeu a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, havendo a pretensão de futura incorporação do Hospital Universitário à estrutura da instituição.

A denominação Grande Dourados é oriunda do Plano de Desenvolvimento Regional, elaborado pelo Instituto de Planejamento de Mato Grosso do Sul (IPLAN/MS), no ano 2000, o qual “[...] dividiu o território estadual em oito regiões de planejamento, mantendo, nesse conjunto, a denominação Região da Grande Dourados para o espaço geográfico cuja cidade-pólo é Dourados” (UFGD, 2022). Esse Plano trazia alguns aspectos culturais e ambientais singulares, como o fato de parte dos municípios serem situados na faixa de fronteira com o Paraguai e a população indígena presente em muitos municípios.

Atualmente, a UFGD possui 42 cursos de graduação, sendo 37 oferecidos na modalidade presencial e cinco na modalidade de educação a distância. Registra-se que a instituição não possui *campus*, mas possui polos de atendimento em 10 cidades para viabilizar o apoio presencial aos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na estrutura da UFGD, o órgão responsável pela inclusão e acessibilidade é o Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAc), o qual foi constituído em 2015⁷, como órgão suplementar à Reitoria, com a finalidade de “[...] oferecer as condições necessárias de apoio e orientação à comunidade para a promoção da inclusão acadêmica e social dos estudantes universitários que compõem o Público-Alvo da Educação Especial” (UFGD, 2022).

⁷ Nozu, Bruno e Cabral (2018) registram que até o ano de 2014 as ações de acessibilidade e inclusão na UFGD foram realizadas pelo Laboratório de Acessibilidade e Práticas Inclusivas – LAPEI, o qual fora coordenado pelas Professoras Marilda Moraes Garcia Bruno, Morgana de Fátima Agostini Martins e Aline Maira da Silva, e o NuMIAc foi implementado em 2015 pelo Professor Leonardo Santos Amâncio Cabral.

Consoante o organograma da UFGD, os órgãos administrativos e suplementares da instituição são vinculados à Reitoria e diretamente subordinados ao Gabinete da Reitoria, dentre eles o NuMIAC. Este último é gerido pelo seu conselho gestor que é composto por docentes, técnicos administrativos e discentes da instituição, possui mandato de dois anos e a composição de sua equipe multidisciplinar prevê a participação de docentes e técnicos com capacitação em educação especial e/ou áreas relacionadas à inclusão e acessibilidade do PAEE; assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, estagiários e representantes da sociedade civil (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018). Atualmente, o NuMIAC é composto por três membros, sendo uma tradutora braile, um técnico em assuntos educacionais e uma assistente social, contando com a contribuição de três estagiários.

Sobre o quantitativo de alunos da UFGD que na matrícula se autodeclararam como PAEE no período entre 2012 e 2017, Nozu, Bruno e Cabral (2018) apresentam os seguintes dados: 2012 – 16 alunos; 2013 – 30 alunos; 2014 – 14 alunos; 2015 – 19 alunos; 2016 – 62 alunos; e 2017 – 42 alunos. Considerando o aumento nos dois últimos anos, os autores advertem que, por um lado, os dados:

[...] podem trazer suspeitas sobre o sistema de autodeclaração, por outro, esse número pode estar aquém da realidade, uma vez que esse processo envolve a aceitação do estudante em relação à sua própria condição, perpassando por aspectos da esfera psicológica, interpessoal, intrapessoal, acadêmica, de aprendizagem, social, cultural, econômica e, também, biológica (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018, p. 110).

No que se refere ao quantitativo de vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência pela UFGD, conforme o sistema de reserva de vagas instituído pela Lei n.º 13.409/2016, Costalonga (2019) informa que em 2017 não houve reserva de vagas em razão da não vigência da referida Lei; em 2018 houve a reserva de 122 vagas, e em 2019 não houve a reserva devido à adesão da linha de corte do Grupo de Washington.

Na pesquisa realizada, identificamos que, atualmente, o núcleo atende aproximadamente 20 alunos, e embora não tenhamos o número de discentes que se autodeclararam PAEE em 2021, isso mostra que o atendimento realizado é de um pequeno grupo, dado que a média de duração dos cursos é de quatro anos.

Na UFGD, dentre os materiais didáticos acessíveis ofertados aos educandos com deficiência, o material didático digital acessível é o mais disponibilizado (23,5% dos cursos) e os demais são ofertados com frequência inferior a 16%, registrando-se, ainda, que segundo

dados do INEP de 2016, 27,6% dos cursos da UFGD disponibilizam a disciplina de Libras (NOZU; SILVA; ANACHE, 2018).

4.1.2 A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A UFMS foi criada pela Lei n.º 6.674, de 5 de julho de 1979, e teve sua origem no Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, criado em 1966, e no Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá e no Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas, ambos criados em 1967. A integração desses três institutos em 1969, originou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Em 1970, foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e de Dourados, os quais foram incorporados à UEMT (UFMS, 2022).

Posteriormente, no ano de 1977 houve a divisão do estado de Mato Grosso e a criação do estado de Mato Grosso do Sul, e a concretização do novo ente da federação do Brasil permitiu que, em 1979, ocorresse a federalização da até então UEMT, passando o centro pedagógico de Rondonópolis a integrar a UFMT (UFMS, 2022).

Atualmente, na UFMS, a Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF) é a unidade responsável pela execução e acompanhamento da política de acessibilidade da instituição, vinculada à Diretoria de Inclusão e Integração Estudantil (DIIEST), na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES).

Cabe destacar que a Pró-Reitoria e suas unidades administrativas ficam situadas na Cidade Universitária, localizada em Campo Grande. As Pró-Reitorias e alguns órgãos administrativos estão vinculados à Reitoria, todavia não tem vinculação aos *campus* que também se constituem como unidades ligadas à Reitoria.

No que se refere aos 10 *campus* da UFMS (Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã, Três Lagoas e Campo Grande), cada um tem suas peculiaridades e organização administrativa própria, nem sempre havendo equivalência de setores nos diversos *campus*, incluindo aqueles que integraram nosso *locus* de pesquisa.

A SEAAF tem seu quadro de servidores composto por docente especializado em educação especial, técnicos em assuntos educacionais, psicóloga, assistente social, intérprete de Libras e assistente em administração. É importante destacar que as atribuições atualmente desenvolvidas por esta secretaria, até o ano de 2020, foram desenvolvidas pela Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), que, conforme Maciel, Santana e Guedes (2021),

na UFMS consiste na estruturação do que seria um NAI, mas teve outra nomenclatura em razão de questões institucionais para melhor enquadramento no organograma institucional.

As particularidades na organização de cada *campus* da UFMS devem ser consideradas para obtenção e interpretação dos dados aqui pesquisados, pois nem todos possuem um setor propriamente dito destinado à promoção da acessibilidade. No estudo de Pereira e Rebelo (2021), fica registrado que em um dos *campus* objeto da investigação foi criada uma Comissão de Acessibilidade Pedagógica composta por psicólogo, assistente social, intérprete de Libras, docentes da área de educação especial e dois bolsistas de apoio pedagógico, existindo também um núcleo de acessibilidade pedagógica.

Segundo Maciel, Santana e Guedes (2021, p. 120), em 2015, a UFMS registrou 228 estudantes autodeclarados PAEE, e após contato e avaliação, pela então DIAF, nem todos foram considerados como PAEE, destacando que “[...] essa dificuldade na autodeclaração vem se repetindo desde 2013”.

Sobre o quantitativo de vagas reservadas para pessoas com deficiência, Costalonga (2019) apresenta que em 2017 a UFMS não disponibilizou vagas, em 2018 foram reservadas 404 vagas, e em 2019 foram 252 vagas, justificando essa redução entre 2018 e 2019 em razão da linha de corte do Grupo de Washington.

Na presente pesquisa, o representante da SEAAF informou que atualmente a UFMS tem aproximadamente 300 alunos autodeclarados com alguma deficiência, informando que após averiguação, pouco mais de 130 discentes foram considerados com alguma deficiência efetivamente, tecendo críticas à autodeclaração como forma de identificar os alunos PAEE.

Sobre a permanência de estudantes com deficiência na UFMS, Maciel, Santana e Guedes (2021) apontam que a divisão responsável é estruturada para oferecer o atendimento educacional especializado, porém não tem profissionais em número suficiente para desenvolver o atendimento de forma mais ampla, ressaltando que é necessário que a instituição, os docentes e estudantes se envolvam no movimento de repensar e desenvolver novas práticas institucionais para ampliar, além das vagas, as possibilidades de permanência e conclusão desses alunos.

4.2 Eixos analíticos

Nas subseções seguintes serão apresentados os dados obtidos na pesquisa realizada com os servidores indicados pelas instituições como representantes dos núcleos e/ou setores equivalentes responsáveis pela inclusão e acessibilidade dos estudantes com deficiência.

A análise foi elaborada consoante quatro eixos: 1) financiamento; 2) acessibilidade tecnológica; 3) suporte pedagógico; e 4) desafios durante e no pós-pandemia.

4.2.1 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 próprio governo federal, por algum órgão de fomento ao ensino e à pesquisa, ou se originários da realocação de recursos dentro do orçamento da própria universidade.

Quanto à origem dos recursos utilizados nesse período, o participante 1, da instituição 1, informou que, durante o ano de 2021, foram utilizados recursos do 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, e os equipamentos são muito caros (PARTICIPANTE 1, 2021).

Questionado se esses recursos foram utilizados especificamente para ações voltadas para a permanência de estudantes com deficiência durante o período de ensino remoto na pandemia, ponderou que: “Não, para ações [específicas com estudantes com deficiência] não, durante a pandemia não” (PARTICIPANTE 1, 2021).

Os participantes 2.1 e 2.3 da instituição 2 não souberam informar se foi oferecido algum recurso financeiro para ações de permanência de estudantes com deficiência durante o pandêmico e nem mesmo se os recursos do Programa Incluir ou do PNAES foram utilizados para ações nesse contexto.

O participante 2.2, da instituição 2, informou dados semelhantes ao participante 1. Vejamos:

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 muito mais importante o recurso do PNAES porque cobre as bolsas dos apoiadores (PARTICIPANTE 2.2, 2021).

Conforme já abordado nesta pesquisa, o Programa Incluir foi criado pelo MEC, buscando incentivar e consolidar os NAI das IFES. Entretanto, deve-se destacar que não houve

aporte ou aumento de recursos destinados a esse Programa de Acessibilidade na Educação Superior em virtude do contexto pandêmico (UFGD, 2022; UFMS, 2022).

Já o PNAES 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 dos alunos com deficiência. Tal qual o Incluir, o PNAES não teve acréscimo de montante financeiro em razão da pandemia (UFGD, 2022; UFMS, 2022). Ademais, destacamos a fala do participante 2.3 (2021) no mesmo sentido: “[...] os serviços estudantis são ofertados no geral... Não foi uma coisa específica para estudante com deficiência”.

Analisando os dados e as informações obtidos junto aos entrevistados, percebemos que os recursos para ações referentes à inclusão, acessibilidade e permanência são em sua maioria oriundos do Programa Incluir e do PNAES, isto é, recursos que não são destinados especificamente aos alunos com deficiência.

No que se refere às ações e auxílios ofertados durante a pandemia, infere-se que as instituições mantiveram suas políticas de assistência estudantil, adequando as ações ao período de emergência sanitária, em que o ensino foi ofertado de maneira remota, todavia sem individualização das ações, atuando de maneira genérica e, portanto, não viabilizando ações e políticas específicas para os discentes com deficiência. Tal comportamento pode ser verificado em outras instituições brasileiras, mediante a pesquisa que fizemos sobre o tema, na qual constatamos que mesmo durante a excepcionalidade do período pandêmico, as ações voltadas para permanência ficaram adstritas ao recurso do PNAES.

Na UFPA, os auxílios desenvolvidos para incentivo à permanência durante a pandemia estavam condicionados a um critério de renda, isto é, alunos com perfil de vulnerabilidade social, aptos a serem atendidos pelo PNAES (MAURICIO *et al.*, 2020).

Os estudantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) também receberam nesse período um auxílio com recursos do PNAES, o qual afirmaram que “[...] contribuiu sobremaneira para a compra de itens indispensáveis como medicamentos e alimentos” (CARVALHO; SILVEIRA, 2021, p. 13).

As instituições participantes da investigação disponibilizaram auxílio destinado à promoção do acesso à internet em razão das aulas *on-line*, o qual foi viabilizado com recursos do PNAES.

O participante 1 (2021) afirmou que “[...] além das bolsas permanência e alimentação, que continuaram, eles também fizeram a bolsa auxílio digital”. Isso demonstra que não era específica para os alunos com deficiência.

Na instituição 2, o participante 2.2 informou que os apoiadores dos alunos com deficiência foram beneficiados com acesso à internet, sendo que tais bolsas, como acima referenciado, são oferecidas com recursos do PNAES, e ainda houve o empréstimo de equipamentos pela instituição.

Em termos de pandemia, o que mais funcionou para nós foram **essas bolsas para os apoiadores acompanharem os seus colegas com deficiência de maneira remota, a Universidade também emprestou computadores, deu chips** (PARTICIPANTE 2.2, 2021, grifo nosso).

A oferta de auxílio/bolsa para viabilização de acesso à internet também foi disponibilizada em outras universidades. O Instituto Federal do Rio Grande Norte (IFRN) ofereceu auxílio para contratação de internet no valor de R\$ 100,00 (cem reais) e auxílio para aquisição de equipamentos no montante de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) (SANTOS *et al.*, 2021).

No mesmo sentido, a UFPB disponibilizou o auxílio instrumental e o auxílio inclusão-digital, destinados, respectivamente, para aquisição de equipamentos e contratação de serviços de internet (CARVALHO; SILVEIRA, 2021).

Já UNB publicou editais para concessão de auxílios para compra de equipamentos e planos de internet, tal qual as instituições anteriormente citadas, e inovou ao publicar edital para empréstimo de equipamentos (MOREIRA *et al.*, 2021).

4.2.2 Acessibilidade tecnológica

O eixo aqui abordado refere-se às ferramentas tecnológicas que foram utilizadas e/ou disponibilizadas aos estudantes com deficiência como instrumento facilitador durante o ensino remoto, compreendendo-se equipamentos, *softwares* e acesso à internet. O presente eixo de análise busca identificar como a tecnologia e/ou as ferramentas por ela viabilizadas foram utilizadas para aumentar ou promover a inclusão do estudante com deficiência no período de aulas no contexto pandêmico.

A LBI define o conceito de tecnologia assistiva em seu artigo 3º, III, como equipamentos, recursos, metodologias e estratégias que visem promover a participação da pessoa com deficiência, incentivando sua autonomia e independência (BRASIL, 2015).

Para oferecer as tecnologias assistivas, mostra-se necessária a identificação dos estudantes com deficiência e as necessidades individuais de cada aluno. Nesse sentido, o Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual, da Faculdade de Educação da UNB, elaborou um plano de ação para apoiar os estudantes com essa deficiência, dividido em quatro etapas: 1) verificar os discentes com deficiência visual que iriam cursar as disciplinas remotas e apresentar os recursos disponíveis; 2) realizar entrevistas para identificar o perfil dos alunos e suas preferências relativas à acessibilidade; 3) produção do material das disciplinas em formato acessível; e 4) capacitação dos docentes que iriam ofertar as disciplinas e avaliação das condições de acessibilidade dos sites e documentos institucionais (ZARDO *et al.*, 2021).

Reiterando o comportamento já relatado em outros questionamentos, referente à ausência de sistematização das informações e dos dados quanto às necessidades dos alunos e aos atendimentos realizados, o participante 1 afirmou que não houve “[...] levantamento específico. [...] Não foi feito um levantamento, mas a gente já tem esse acompanhamento com eles desde antes da pandemia” (PARTICIPANTE 1, 2021).

O participante 2.1 aduziu não ter tido um levantamento oficial sobre a necessidade dos estudantes, mas registrou que:

[...] 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, [...] uma falta de acesso à internet, até por conta da questão econômica dos nossos alunos (PARTICIPANTE 2.1, 2021).

O participante 2.2 indicou a existência de registro oficial, contudo, novamente se referem às necessidades e solicitações de auxílio tecnológico aos estudantes de maneira geral, e não especificamente quanto aos alunos com deficiência. De acordo com o participante 2.2 (2021), foi feito “[...] todo um levantamento, então eu me lembro que no primeiro levantamento houve mais de 4 mil alunos no âmbito geral, não da pessoa com deficiência, que estariam solicitando auxílios tecnológicos”.

Já o participante 2.3 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 do momento em que

eu estou, foram feitas duas avaliações, e a gente vai vendo o que é necessário para esse estudante transitar melhor, tanto nas tecnologias de aulas e avaliação e se é necessária alguma outra ferramenta (PARTICIPANTE 2.3, 2021).

O mesmo participante detalhou utilizando como exemplo o atendimento realizado a uma estudante, pois narrou que:

[...] então ela tinha noção das habilidades e dificuldades que poderia ter, então ela já comunicou isso, ela fez essa parte de comunicar os professores e os professores entraram em contato. Essa especificamente, havia 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 qual adaptava melhor, aqueles de leitura de PDF, que acaba ficando assim um pouco com a voz, acaba não, fica com a voz automatizada, mas foram ofertados alguns para ver qual se encaixaria melhor e ela utilizou esse recurso (PARTICIPANTE 2.3, 2021).

Sobre as ferramentas disponibilizadas aos estudantes com deficiência, embora não tenha sido um apoio ofertado exclusivamente, devido às aulas remotas em decorrência da pandemia, o participante 1 afirmou que:

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, esses alunos que não tinham computador para fazer trabalhos, acompanhar, por causa até da vulnerabilidade. Então eles já tinham esses notebooks emprestados pelo núcleo e permaneceu durante a pandemia, porque aí sim que eles precisavam mais ainda com as aulas remotas (PARTICIPANTE 1, 2021).

O participante 2.1 não detalhou a oferta de apoios específicos, informando que alguns “[...] alunos que relataram uma dificuldade em acessibilidade em relação à tecnologia. [Entretanto], eles mesmos possuem, por exemplo, o leitor de tela, possuem algum recurso por conta deles mesmos para acessarem os materiais nessas aulas a distância” (PARTICIPANTE 2.1, 2021).

O participante 2.2 (2021) relatou que “[...] foi feita uma primeira filtragem dentro dessas expectativas e foram adquiridos os notebooks e chips que a universidade ofereceu”. Ele ainda registrou as ações do núcleo com o intuito de auxiliar os estudantes:

Vamos pensar na pessoa com deficiência, e assim alguns disseram “eu não sabia que tinha o edital”, “não sabia, então agora nós vamos atrás, você está precisando, vamos”, e eu ia direto no setor. Tanto que depois que a universidade optou por ter um edital contínuo, você pode solicitar a qualquer momento (PARTICIPANTE 2.2, 2021).

E seguiu destacando que:

[...] entre as pessoas com deficiência, sabemos que foram atendidas de acordo das 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 (PARTICIPANTE 2.2, 2021).

Segundo as informações prestadas, embora o representante não dispusesse dos dados catalogados sobre a quantidade de alunos atendidos por esse apoio tecnológico, bem como quais os recursos disponibilizados, ele evidenciou que:

[...] Nós temos a plataforma que tem a acessibilidade dentro do AVA [Ambiente Virtual de Aprendizagem], a comum. [...] No aspecto curricular ainda é uma construção, mas nós temos um plano de acessibilidade que saiu no começo de 2021, e ali temos como é que os projetos pedagógicos dos cursos, várias situações relacionadas a acessibilidade. [...] e [se o aluno] não sabia usar [as ferramentas de tecnologia] a gente fazia, ou mesmo os apoiadores, compartilhar tela, ou mesmo o estudante compartilhar a tela e o apoiador ir orientando. Ou o apoiador compartilhar a tela e orientar como poderia ser feito esse uso. [...] Então assim, além da parte de ter esse aplicativo para leitura, como transitar nessas plataformas, então também teve esse tipo de orientação (PARTICIPANTE 2.3, 2021).

No estudo realizado na UFPE, foi constatado que dos discentes com deficiência que relataram necessitar de tecnologia assistiva, apenas metade teve acesso a esses recursos. Da metade que não teve acesso, 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 um denominado kit de tecnologia assistiva, como informam Mauricio *et al.* (2020, p. 200):

A UFPA, UFRA, UNIFESSPA e UFT 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 instrução, inclusive para o ensino remoto, de uso individual, que acessibilizem o processo de educação do estudante com deficiência.

No mesmo caminho, segundo estudo realizado por Moreira, Fernandes e Damasceno (2022), a UFRJ registrou ampliação de vagas do edital de auxílio para acessibilidade e

tecnologia assistiva, viabilizando o atendimento de 88 estudantes com deficiência e promovendo uma política de inclusão digital e tecnológica, oferecendo plataformas, equipamentos e conectividade a estes discentes.

Também é interessante o estudo realizado por Ramos (2021), que investigou a acessibilidade do sistema acadêmico “Google Sala de Aula” para pessoas com deficiência, uma vez que essa ferramenta foi adotada em várias universidades brasileiras. O trabalho considerou a área da Interação Humano-Computador e os relatos dos alunos com deficiência do curso de Sistemas de Informação do *campus* Niterói da UFF. Foi constatado que a ferramenta possui uma boa acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva, contudo apresenta erros relevantes para as pessoas com deficiência visual, não atendendo as funcionalidades principais dos padrões sugeridos pelo governo federal. O autor ponderou que “[...] a ferramenta não supre todas as necessidades dos alunos com deficiência e se não investigado e tratado pode gerar evasão desses alunos” (RAMOS, 2021, p. 41).

Quanto à capacitação de docente para acessibilidade tecnológica, o participante 1 informou que o núcleo não a ofereceu, não sabendo afirmar se foi oferecido por outro setor da instituição. Por outro lado, o participante 2.1 apontou que foi disponibilizada uma capacitação para tecnologias acessíveis, uma ação formativa proporcionada pela instituição, mas que foi um convite aos professores, e não uma convocação, de modo que nem todos foram capacitados. Por sua vez, o participante 2.2 enfatizou que foi oferecida aos docentes uma capacitação para utilização do ambiente virtual de aprendizagem, mas que não houve capacitação específica sobre tecnologia assistiva. Ainda sobre esse questionamento, o participante 2.3 (2021) registrou: “Foi uma capacitação que era ofertada para a questão do ensino remoto, dentro disso deviam ter as questões com as plataformas que poderiam ser usadas, ou até mesmo como é o acesso”.

Em uma pesquisa que teve como *locus* a UFMA, Branco e Chahini (2021) constataram uma situação semelhante às instituições participantes do presente estudo, pois na UFMA fora criado um programa cujo objetivo era ofertar cursos para utilização de ferramentas e tecnologias educacionais. Todavia, “[...] não se encontra qualquer menção às necessidades de formação para garantir a inclusão e acessibilidade de discentes com deficiência” (BRANCO; CHAHINI, 2021, p. 7). Elas ressaltam que “[...] as produções não são voltadas e/ou contemplam, em sua abordagem, a inclusão de aluno com deficiência durante o período de ensino remoto” (BRANCO; CHAHINI, 2021, p. 7-8).

Além disso, é relevante o apontamento de Cunha (2021), de que as capacitações docentes deveriam ocorrer após a definição da plataforma a ser usada pela universidade, da reformulação dos planos de ação e antes do início das aulas remotas, citando como exemplo os minicursos ofertados pelo Programa de Formação Continuada do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, que tiveram como objetivo a construção do desenvolvimento de habilidades e competências digitais acessíveis (CUNHA, 2021).

Analisando os dados fornecidos, é possível concluir que, em maior ou menor quantidade, todas as instituições pesquisadas por nós ofereceram algum instrumento facilitador para a acessibilidade tecnológica das aulas remotas. Entretanto, apenas uma instituição informou possuir os dados sistematizados e as demais indicaram ou que não foi feito um levantamento oficial ou que não dispunham de planilha ou tabela para controle das informações.

4.2.3 Suporte pedagógico

O suporte pedagógico do presente eixo refere-se aos apoios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem disponibilizados para a apropriação do conhecimento pelos estudantes com deficiência durante o período de pandemia. O participante 1 indicou a existência de apoio pedagógico e psicológico:

[Há] esses acompanhamentos desses estagiários como apoio [pedagógico]. [...] Os estagiários, como faziam nas aulas presenciais, eles acompanham esses alunos nas aulas síncronas. Ou quando é aula assíncrona eles também faziam orientações, se precisava escrever alguma coisa, os que tinham dificuldades. Então, esse auxílio eles tiveram, os estudantes surdos com esses intérpretes também tiveram. [...] Agora psicológico, quando chegava algum estudante com alguma dificuldade ou algum problema que a gente identificava que poderia ser encaminhado para a psicóloga, a gente encaminha para as psicólogas (PARTICIPANTE 1, 2021).

O participante 1 (2021) afirmou: “[...] não vou te falar que todos tiveram porque a gente perdeu alguns estagiários, então alguns estudantes ficaram sem atendimento por conta disso” e que “[...] durante a pandemia não tivemos nenhum caso que precisou” de serviços destinados à acessibilidade de materiais para deficiências específicas, como, por exemplo, a ampliação de fontes ou conversão em braile.

A realidade do participante 2.1 foi relatada dessa maneira:

Eles têm atendimento psicológico, inclusive vários alunos procuraram os psicólogos [...] justamente pela questão da dificuldade de lidar com a

tecnologia. Eles também relataram o 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 todo por questões econômicas também. [...] A assistente social também tomou algumas providências (PARTICIPANTE 2.1, 2021).

Sobre a importância do apoio psicológico aos estudantes universitários durante a pandemia, o estudo realizado por Carvalho e Silveira (2021) aponta que a oferta 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, configura-se como uma importante estratégia para regulação das emoções.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) ofereceu auxílio específico para saúde durante a 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 tratamento realizado pelo discente (MAURICIO *et al.*, 2020).

O participante 2.1 explicou que foram disponibilizados intérpretes aos alunos com deficiência, e para requerer o referido apoio o estudante deveria procurar o setor responsável pela acessibilidade e inclusão, assim afirmando:

[...] o que a gente faz é essa orientação aos professores “olha, você tem um aluno surdo, **vai ter um intérprete, procura quando você for apresentar a aula, colocar uma legenda**, ou falar devagar, pois vai ter o intérprete”. Essas orientações verbais (PARTICIPANTE 2.1, 2021, grifo nosso).

Por sua vez, o participante 2.2 registrou que são oferecidas impressão em braile, lupa, lupa eletrônica e monitores em tamanhos maiores. Ele relatou o caso de um estudante com deficiência física que necessitava de microscópio adaptado e finalizou: “[...] em termos de adaptações, o que precisar a gente busca fazer” — indicando o interesse da universidade em atender as necessidades específicas de cada aluno (PARTICIPANTE 2.2, 2021).

O participante 2.3 esclareceu que o acompanhamento é realizado para entender as melhores formas de aprendizado para cada aluno “[...] para a gente ver quais são as habilidades, as vezes tem uma habilidade mais auditiva... a gente vai pensando ali junto com eles” (PARTICIPANTE 2.3, 2021). Ainda, comunicou que, para a oferta de apoio educacional e monitores,

[...] é interessante que seja estudantes que possam acompanhar o estudante com deficiência durante a graduação, não ficar trocando, entra uma apoiadora, de repente entra outra, 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, o que não está..., ou é o prazo que está mais complicado caso não tenha conseguido entregar na época, ou mesmo aquela forma de entregar não estava sendo possível, então o que é possível pensar para que o estudante possa entregar aquela atividade (PARTICIPANTE 2.3, 2021).

Em uma pesquisa sobre as ações realizadas pelas universidades federais da região Norte durante a pandemia, Mauricio *et al.* (2020) constataram que UFAC, UFT, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR) lançaram editais específicos para monitoria/tutoria para apoio aos estudantes PAEE, “[...] além de apoio para os estudantes portadores de deficiência intelectual, múltipla deficiência, surdez e transtorno do espectro autista” (MAURICIO *et al.*, 2020, p. 198).

Por seu turno, Bohrer e Rodriguez (2021, p. 78) assinalam 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”.

Quanto à sistematização de dados dos alunos com deficiência, verificou-se na instituição 2 um levantamento sobre a situação curricular dos discentes com deficiência durante o período de aulas remotas: “[...] nós temos esse levantamento acadêmico, quantas disciplinas foram matriculadas, quantas foram aprovadas no primeiro semestre, se abandonou, se não abandonou” (PARTICIPANTE 2.2, 2021). Em situação oposta, nas demais instituições constatou-se que não há dados formais sobre a situação curricular dos estudantes com deficiência durante a pandemia, pois o participante 2.3 relatou:

O que teve foi o acompanhamento desses estudantes, mas os estudantes que demandaram o atendimento. [...] **Não teve uma busca ativa de todos os estudantes para saber qual estava sendo a situação**, porque a orientação que a gente tem é que o estudante também busque pelo atendimento, por exemplo, teve alguma identificação dos professores, ou durante a aula, ou mesmo a coordenação por questões que os professores fossem trazendo. [...] Então o que teve dos estudantes que já são acompanhados, teve um acompanhamento de perto pelos apoiadores, para saber como estava sendo a parte de adaptação com o ensino remoto e ofertando esse atendimento (PARTICIPANTE 2.3, 2021, grifo nosso).

Destacamos a iniciativa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que efetuou um levantamento para conhecer a realidade dos discentes atendidos pelo NAI, identificando o tipo de equipamento de que dispunham, o ambiente em que assistiriam as aulas remotas, as disciplinas que cursaria e o conhecimento prévio sobre as funcionalidades das plataformas de aprendizagem (BOHRER; RODRIGUEZ, 2021).

No que se refere às orientações feitas aos docentes e discentes, principalmente quanto às individualizações das atividades e avaliações, permitindo a acessibilidade, não há facilitação no sentido de menor exigência, o participante 2.1 explicou que:

[...] o apoio pedagógico foi nesse sentido, o apoio pedagógico na orientação dos professores que relataram essa dificuldade, então no sentido de orientá-los sobre esse período, quais individualizações, adaptações são mesmo adaptações que incluem ou que excluem os alunos. [...] [Os professores] pensavam que uma adaptação seria facilitar o conteúdo neste período de pandemia. Não, não é facilitar, mas tornar esse currículo acessível a todo mundo! Então, esta é a orientação que a gente precisa nesse sentido. [...] E em relação aos alunos esse atendimento também, em relação às demandas mais específicas como: tempo de prova, a maneira de... “como a gente se comporta nesse ambiente” – alguns alunos perguntaram aos psicólogos isso. Achei muito interessante: “como que a gente se comporta?” (PARTICIPANTE 2.1, 2021).

Quanto aos esclarecimentos sobre o suporte pedagógico, a adaptação e a individualização de atividades, o participante 2.2 também relatou que:

[...] não é cortando conteúdo, interferindo em termos pedagógicos, metodológicos que a gente percorre. Eu posso até oferecer uma prova com menos questões, mas se eram 10 questões o professor pode adaptar para cinco questões, mas que essas cinco questões tenham o mesmo conteúdo das 10 questões (PARTICIPANTE 2.2, 2021).

Embora não haja um procedimento formal, o participante 2.3 esclareceu que “[...] tem essa conversa com os professores e eles são bem acessíveis para rever, adaptar alguma didática ou atividade”. Isso mostra que nessa instituição também ocorre a individualização das ações, quando solicitado pelo apoiador ou pelo próprio aluno.

No Relatório de Acompanhamento de Ações Desenvolvidas durante o ERE, disponibilizado no portal da UFMS, temos um quadro que indica o seguinte: estudantes com deficiência atendidos pelo apoio educacional – 23; estudantes com deficiência atendidos pelo apoio educacional Libras – quatro; estudantes surdos atendidos pelo intérprete de Libras –

cinco; editais gravados em Libras – cinco. O Relatório demonstra a sistematização dos apoios ofertados durante a pandemia (UFMS, 2021).

Constatamos, por meio das entrevistas, que ainda que não seja uma inovação referente ao período de pandemia e de aulas remotas, todas as universidades disponibilizaram aos alunos o apoio mediante apoiadores/tutores/monitores, que embora sejam nomeados de maneira diferente em cada uma das instituições, têm atribuições semelhantes.

Em que pese a banalização/precarização do trabalho do professor de educação especial, em vista de suportes especializados (AGRELOS, 2020), entende-se como relevante o papel desses apoios feitos por estudantes, que devido ao isolamento exigido para manutenção das condições de saúde, atuaram com a quebra do isolamento e dos sentimentos de solidão e ansiedade que permearam o período pandêmico.

4.2.4 Desafios durante e no pós-pandemia

O último eixo de análise destina-se ao relato das principais dificuldades enfrentadas pelas universidades federais do MS no período de ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19, bem como sobre as perspectivas acerca dos desafios vindouros ao fim desse período de isolamento.

O participante 1 relatou que a falta de acesso à internet ou a falta de conhecimento sobre como manusear as ferramentas tecnológicas “colaborou bastante” para as dificuldades, assim detalhando:

[...] um estudante cego que mora na aldeia, 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, ele 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 *online*, eu não consigo”, e ele trancou. Então assim, essa dificuldade em talvez se adaptar às tecnologias, porque é diferente, não é a mesma coisa de você estar ali na sala de aula. [...] Eu acho que a principal barreira foi essa tecnológica (PARTICIPANTE 1, 2021).

O participante 2.1 relatou outra perspectiva quanto aos desafios:

[...] 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 (PARTICIPANTE 2.1, 2021).

O participante 2.1 destacou que

[...] a pandemia, para nós aqui, [...] não trouxe novos problemas, ela não criou novos problemas. Ela trouxe à tona alguns problemas que sempre existiram na universidade e que às vezes não são tão problematizados, por exemplo: a dificuldade que os professores têm para lidar com os recursos de tecnologia (PARTICIPANTE 2.1, 2021).

Diferentemente do informado pelos participantes das instituições anteriores, o participante 2.2 argumentou que o isolamento foi um grande dificultador: “[...] esse aluno com deficiência dentro de casa se isolou, ele ficou isolado, por mais que a gente tenha a condição *on-line*, as aulas, ele se isolou. [...] Com a pandemia nós perdemos isso, fomos restringidos à nossa caixinha aqui: que é a frente do computador” (PARTICIPANTE 2.2, 2021).

Sobre o isolamento, o participante 1 também registrou que: “[...] eles [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” (PARTICIPANTE 2.1, 2021). O participante 2.3, tal qual o participante 1, afirmou que o principal desafio foi o acesso à internet.

[...] tanto para os estudantes com deficiência, quanto estudantes no geral, primeiro o acesso à internet, mesmo que tivesse o acesso à internet (wifi/ chip 4G) tem uma questão da cidade ter uma dificuldade de acesso às vezes, então é uma internet mais lenta ou que caía (PARTICIPANTE 2.3, 2021).

Em um estudo sobre as políticas promulgadas pela UFMS na pandemia, Lima, Evangelista e Maciel (2021) enfatizam que apesar da importância das ações adotadas pela instituição, preocupada com o fomento de estratégias para o acesso dos acadêmicos às aulas remotas, “[...] a UFMS também precisa investir em ações que considerem a qualidade da educação ofertada [...] sempre considerando as dificuldades de uso e acesso às tecnologias e as condições socioeconômicas e pandêmicas que interferem no processo de ensino aprendizagem” (LIMA; EVANGELISTA; MACIEL, 2021, p. 125).

Sobre as tecnologias disponíveis para viabilização do ensino remoto, Guerra e Cavalcanti (2020) apontam que o futuro das universidades federais será adotar um modelo de ensino mediado pela tecnologia e tais ferramentas já existem, sendo necessário para implementá-las o diálogo entre o Estado e as universidades públicas.

Outra investigação foi feita em uma universidade federal do sul do país sobre as dificuldades que interferiram na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19, e Blando *et al.* (2021) relataram outros desafios: a falta de motivação foi o principal, indicado por 32,2% dos estudantes entrevistados, tendo sido elencados outros como problemas com a saúde mental (16,9%), dificuldades na gestão de tempo (14,6%) e suspensão das atividades presenciais (12,3%).

O estudo de Moreira, Fernandes e Damasceno (2022) aponta como desafio o fato de que, no contexto de crise sanitária, os NAI tiveram que organizar ações que oferecessem além dos suportes pedagógicos, de tecnologia assistiva e também de acolhimento, que priorizassem os aspectos afetivo-emocionais, muito fragilizados nesse período.

Em um trabalho sobre os impactos da COVID-19 na graduação de estudantes com deficiência, Leite *et al.* (2020) comunicam outros problemas, como o aumento de tempo em frente a telas, acarretando consequências para a saúde física, como problemas de ergonomia e postura inadequada, bem como distúrbios do sono e irritabilidade (LEITE *et al.*, 2020).

Sobre o retorno às aulas presenciais e os desafios pós-pandemia, o participante 1 aduziu que o grande desafio será 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 eles já] precisavam até de informações simples [...]” (PARTICIPANTE 1, 2021).

O participante 2.1 não trouxe um desafio específico para o período pós-pandêmico, mas registrou a importância de aproveitarmos as lições trazidas durante esse contexto e argumentou que “[...] questões que geraram tantos problemas durante a pandemia, sejam resgatadas e problematizadas agora, para a gente pensar em ações formativas para aproveitar o que deu certo, ampliar isso”. E ainda complementou: “[...] a minha expectativa é que essas questões que nos desafiaram tanto na pandemia sirvam agora para a gente trazer para o debate, para o planejamento educacional” (PARTICIPANTE 2.1, 2021).

A quebra das barreiras atitudinais foi relatada como o grande desafio pós-pandemia pelo participante 2.2, que afirmou que “[...] [a] quebra de barreiras atitudinais, eu acho que é o maior desafio para a gente avançar” (PARTICIPANTE 2.2, 2021).

De modo semelhante ao desafio relatado pelo participante 1, o participante 2.3 (2021) disse que “[...] ocupar o espaço da Universidade” será o grande desafio, retomando os apoios e auxílios que eram ofertados de maneira presencial anteriormente.

Tanto de ocupar o espaço como um todo, de aula e esse contato e interação física mesmo, quanto da interação com a gente, com o serviço, então tanto a parte pedagógica quanto a parte do apoio educacional. Eu acho que vai ser esse o desafio e o crescimento para o ano que vem (PARTICIPANTE 2.3, 2021).

Embora os participantes tenham indicado diferentes desafios durante e no pós-pandemia, verificamos que a preocupação com o acesso à internet foi um destaque entre as dificuldades relatadas, dado que as atividades de ensino e aprendizagem dependiam das ferramentas tecnológicas oriundas da conexão com a internet.

Tal qual relatado pelos participantes, entende-se que o retorno ao convívio presencial no ambiente universitário, em que pese ter grandes benefícios, pode representar um desafio, pois será um novo período de adaptação, principalmente para aqueles alunos que ingressarão nesse ambiente pela primeira vez.

Por fim, percebemos que o planejamento e a catalogação das informações para auxiliar a tomada de decisão são essenciais e, nas palavras de Guerra e Cavalcante (2020), constata-se nas instituições algumas dificuldades em planejar e, dessa forma, há um despreparo para administrar riscos ou calamidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epidemia causada pelo novo coronavírus identificado na China, no final do ano de 2019, e que teve o primeiro caso confirmado no Brasil em fevereiro de 2020, tendo sido classificada como pandemia pela OMS, em março de 2020, afetou toda população mundial e fez necessária a imposição de medidas de isolamento e distanciamento social como forma de controlar a disseminação da doença, alterando as rotinas até então estabelecidas das atividades comerciais, educacionais e sociais.

Ante a imposição do distanciamento social, o MEC editou normativos autorizando a realização de atividades letivas não presenciais, ocasionando a implementação dos sistemas remotos de ensino que exigiram das universidades novas práticas educacionais e adaptação dos docentes e discentes ao novo modelo.

A alteração dos sistemas estabelecidos acarretou a potencialização dos desafios para as políticas de inclusão na educação superior brasileira, posto não ser uma proposta efetivamente consolidada nas instituições e a qual necessitou de novas ações e práticas que propiciassem a permanência dos estudantes com deficiência durante esse período.

Nesse sentido, esta dissertação teve o objetivo de explorar as ações adotadas por universidades federais do MS para a permanência de discentes com deficiência durante a pandemia de COVID-19. Para tanto, inicialmente apresentamos um panorama da inclusão de alunos da educação especial na educação superior brasileira, destacando movimentos históricos, documentos político-normativos e indicadores educacionais.

Os movimentos sociais foram importantes para o desenvolvimento das políticas brasileiras de inclusão, tendo iniciado na década de 1960 e, posteriormente, influenciados por diretrizes internacionais dos anos de 1980 e 1990, como a Declaração de Salamanca de 1994, que se configura como documento balizador da educação inclusiva em todo mundo. No início dos anos 2000, o termo políticas de inclusão passou a ser utilizado e a democratização do acesso à educação superior foi matéria de diversas documentações nacionais.

No ano de 2005, o MEC criou o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, para promover as políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior por meio dos NAI das IFES. Já no ano de 2016, foi publicada a Lei n.º 13.409, que instituiu o sistema de reserva de vagas para alunos com deficiência nas IFES.

Nesse contexto, com a implantação de políticas que objetivam promover o acesso dos educandos com deficiência à educação superior, observou-se um aumento do número de

matrículas desses estudantes nas universidades, sendo 2.155 no ano 2000 (primeiro ano de divulgação desse público pelo Censo da Educação Superior) e 55.829 estudantes em 2020 (INEP, 2020).

Delimitando a temática, realizamos a contextualização da pandemia de COVID-19. Nesse processo, esclarecemos que esta pesquisa foi realizada em um momento intermediário da pandemia no país, no qual a imunização da população brasileira já havia iniciado, os casos mais críticos da doença haviam diminuído, mas ainda se mostravam necessários o sistema de ensino remoto e as medidas de proteção individual.

Mediante revisão narrativa de produções bibliográficas com enfoque nos efeitos da pandemia na permanência de estudantes com deficiência na educação superior — levantadas nas bases SciELO, Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD do IBICT, observamos as ações desenvolvidas para viabilizar a participação e aprendizagem de universitários com deficiência nas atividades letivas não presenciais, bem como os impactos do contexto na realização das práticas pedagógicas.

Com o intuito de entender as ações promovidas pelas universidades públicas durante a pandemia, com ênfase nos discentes com deficiência, realizamos uma ampla busca no portal Google a fim de identificar orientações, manuais, guias e/ou orientações institucionais produzidos por instituições de ensino superior. Após selecionarmos os documentos/registros, procuramos efetuar a análise documental inspirada em Cellard (2014).

Por fim, procedemos com um estudo exploratório de levantamento sobre as ações desenvolvidas pelas duas universidades federais do MS para permanência dos estudantes com deficiência no contexto pandêmico, a partir de informações obtidas com quatro participantes (1, 2.1, 2.2 e 2.3), cujos resultados foram organizados em quatro eixos analíticos: financiamento; acessibilidade tecnológica; suporte pedagógico; e desafios durante e no pós-pandemia.

No primeiro eixo tratamos dos recursos públicos financeiros aplicados para a permanência dos alunos com deficiência durante a pandemia. Os participantes 1 e 2.2 indicaram a utilização de recursos do Programa Incluir e do PNAES, enquanto os participantes 2.1 e 2.3 não souberam informar se houve destinação de recursos financeiros para ações de permanência no período pandêmico.

Todos os participantes apontaram a oferta de bolsas/auxílios para viabilização de acesso à internet, seja para pagamento de pacote de dados ou compra de chip, a denominada “bolsa inclusão digital” foi criada para possibilitar o acesso às aulas remotas.

A análise dos dados informados pelos participantes evidenciou que não houve suplementação de recursos financeiros em razão da pandemia e que os recursos utilizados pelas universidades foram os do Programa Incluir e do PNAES, os quais já eram disponibilizados anteriormente à emergência de saúde pública. Deve-se registrar também que os auxílios financeiros ofertados não eram específicos para os estudantes com deficiência e que o PNAES tem como critério de seleção a vulnerabilidade econômica, isto é, não é destinado especificamente ao universitário com deficiência ou ao PAEE.

Sobre a acessibilidade tecnológica e o uso de ferramentas tecnológicas utilizadas como facilitadores durante o ensino remoto, os participantes 1 e 2.1 informaram a inexistência de levantamento oficial sobre as necessidades dos estudantes. Por sua vez, o participante 2.2 registrou a existência na instituição de dados oficiais referentes às necessidades e solicitações de auxílio tecnológico, todavia trata-se de um levantamento geral, e não específico das necessidades dos estudantes com deficiência.

O participante 2.3 destacou que os apoiadores e tutores realizaram a verificação das necessidades de cada aluno e auxiliaram na busca por ferramentas para viabilizar a aprendizagem e amenizar as dificuldades encontradas. Convém registrar também que os participantes 2.1, 2.2 e 2.3 apontaram que foi ofertada aos docentes capacitação para utilização de ambiente virtual de aprendizagem.

Dessa forma, nas instituições pesquisadas notou-se que todas disponibilizaram algum recurso facilitador de aprendizagem durante o período de aulas remotas, contudo, dada a inexistência de dados sistematizados sobre as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, os instrumentos de acessibilidade tecnológica ficaram adstritos aos alunos que buscaram auxílio.

No que se refere ao suporte pedagógico, os participantes 1 e 2.1 informaram que os estudantes tiveram apoio psicológico e pedagógico, os denominados apoiadores ou monitores. O participante 2.2 registrou a oferta de impressão braille, lupa eletrônica, monitores adaptados e intérpretes, enquanto o participante 2.3 relatou os atendimentos individualizados para viabilizar o acompanhamento pedagógico conforme a necessidade específica do aluno.

A adaptação, individualização e adequação das atividades e avaliações sem prejuízo de conteúdo, com orientação aos docentes também foram práticas estimuladas nos participantes 2.1, 2.2 e 2.3, reiterando-se tratar-se de prática avaliativa inclusiva, e não de menor exigência para com os estudantes com deficiência.

No último eixo tratamos dos principais desafios durante e no pós-pandemia. Os participantes 1 e 2.3 relataram a dificuldade de acesso à internet como o principal desafio, dada a necessidade da ferramenta para viabilizar o acesso às atividades *on-line*, bem como a falta de familiaridade de alguns discentes e docentes com as ferramentas tecnológicas.

O isolamento exigido durante o período pandêmico e a falta de socialização foram relatados pelos participantes 2.1 e 2.2 como adversidades para a aprendizagem, pois em casa os estudantes não possuíam um ambiente propício ao estudo e não podiam contar com o apoio imediato de colegas e professores nas dificuldades encontradas. Esse mesmo isolamento foi relatado pelo participante 1 como desafio no pós-pandemia, havendo necessidade de nova adaptação às aulas presenciais e à rotina de estudos no ambiente da universidade, principalmente para os alunos que ingressarão nesse ambiente pela primeira vez.

Em face dos resultados, concluímos que as universidades federais do MS, embora não tenham sistematizado os dados com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, buscaram viabilizar a permanência destes com uso de orientações verbais.

Percebemos que muitas práticas não foram destinadas especificamente aos universitários com deficiência, mas a todos os discentes das instituições, já que os recursos financeiros utilizados pelas universidades não receberam aporte em razão da pandemia e as verbas do Programa Incluir e do PNAES foram empregadas principalmente para viabilizar o acesso à internet, com concessão de auxílio financeiro para custear pacote de dados, havendo o empréstimo de equipamentos para os alunos contemplados em editais específicos para esse fim.

Importa registrar os desafios existentes durante toda a pesquisa, realizada no período pandêmico, e a própria pesquisadora, que muitas vezes sofreu com as dificuldades relatadas nesta dissertação, como o abalo psicológico em razão do medo e do isolamento social, a falta de ambiente propício para o estudo, o acúmulo de atribuições domésticas, profissionais e familiares com a jornada acadêmica.

A opinião dos estudantes com deficiência, enquanto viventes das dificuldades e desafios do contexto pandêmico, bem como a contribuição para a melhoria das práticas pedagógicas oferecidas, é uma lacuna que merece ser objeto de pesquisas futuras, assim como os benefícios do ensino remoto e as necessidades individuais de adaptação em razão de cada tipo de deficiência.

De todo modo, espera-se que a investigação contribua para aprimorar ações e políticas de permanência para estudantes com deficiência a serem desenvolvidas pelas universidades,

servindo de reflexão e ponto de partida para o aperfeiçoamento das condutas praticadas, além de subsidiar a gestão de eventuais momentos de crise futuramente.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, Camila Teixeira da Silva. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- AMORIM, Marília Rafaela Oliveira Requião Melo. **Tecnologias assistivas para permanência de estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia: relatos de experiência de estudantes universitários**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.
- ANACHE, Alexandra Ayach; CAVACANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 115-125, 2018.
- ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- AREAS, Cristina de Borborema. **Fatores que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação durante a pandemia de COVID-19: o caso da UFRJ**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- BLANDO, Alessandra *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.
- BOHRER, Mírian Pereira; RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morem. A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, n. 37, 2021.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Impacto da Covid-19 na educação de alunos com deficiência: o que dizem os familiares**. Relatório do Grupo de Pesquisa Infinito. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Relatorio-de-pesquisa-Educacao-Especial.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 171 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BRAGA, Simone Bitencourt; SANTOS, Terezinha Fatima Andrade Monteiros dos. A permanência dos estudantes no ensino superior em tempos de pandemia: uma análise a partir das ações de assistência estudantil na Universidade Federal do Pará. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1090-1106, set./dez. 2021.

BRANCO, Marcella Arraes Castelo; CHAHINI, Thelma Helena Costa. 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.

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

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999a.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004a.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República, 2008a.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011a.

BRASIL. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2011b.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a.

BRASIL. **Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000a.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000b.

BRASIL. **Lei n.º 10.933, de 11 de agosto de 2004.** Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Brasília: Presidência da República, 2004b.

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

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 277, de 8 de maio de 1996.** Brasília: MEC, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução da Educação Especial no Brasil.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 19, de 2 de setembro de 2009.** Consulta sobre a reorganização dos calendários escolares. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de junho de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE n.º 16, de 9 de outubro de 2020.** Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília: MEC, 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.793, de 16 de dezembro de 1994.** A necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 976, de 27 de julho de 2010.** Portaria MEC n.º 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC n.º 975, de 27 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 28 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus.** Brasília: Ministério da Saúde, 2022a. Disponível em: covid.saude.gov.br. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 913, de 22 de abril de 2022.** Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da

infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Brasília: MEC, 2022b.

BUENO, Melina Brandt *et al.* Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Academic and professional guidance of tertiary students with disabilities: international perspectives**. 2013. 453 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-388, 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, n. 57, 2018.

CANUTO, Livia Teixeira; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2020.

CARVALHO, Carla Jesus de; SILVEIRA, Maria de Fátima de Araújo. (Sobre) vivências, saúde mental e enfrentamento à pandemia de universitários em vulnerabilidade socioeconômica. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 14, 2021.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2014.

CAVALCANTE, Livia Teixeira; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

CELLARD, André. A Análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 295-316.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, [s. l.], v. 34, n. 6, nov./dez. 2007.

COSTALONGA, Luana Rigotti Caiano. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do centro-oeste brasileiro**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

CUNHA, Amanda Rodrigues. **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. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

DINIZ, Etiene Paula da Silva. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul.** 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

DINIZ, Etiene Paula da Silva; SILVA, Aline Maira da. Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 461-476, 2021.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, 2007.

FERREIRA, Maria Aparecida Chagas. COVID-19: o que fazem as universidades? *In*: PRUDENTE, Leonardo; MUCHAGATA, Márcia; PONTUAL, Pedro. **Políticas públicas: análises e respostas para a pandemia.** Brasília: ANESP, 2020. p. 64-67.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

FREIRE, André Pimenta; PAIVA, Débora Maria Barroso; FORTES, Renata Pontin de Matos. Acessibilidade digital durante a pandemia de Covid-19 – uma investigação sobre as instituições de ensino superior públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 28, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – AS MINORIAS E O DIREITO, 2003, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Série Cadernos ECJ, 2003.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

INEP. **Divulgação dos Resultados Censo da Educação Superior 2019.** Brasília: INEP, 2020a.

INEP. **Divulgação dos Resultados Censo da Educação Superior 2020.** Brasília: INEP, 2020b.

JANUZZI, Gilbertta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, p. 41-58, maio/ago. 2011.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

LEITE, Laís *et al.* Impactos da covid-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-14, jan./dez. 2020.

LIMA, Tatiane; EVANGELISTA, Joelma Inês; MACIEL, Carina Elisabeth. 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.

LUZ, Katariny Labore Barbosa da. **Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos da pessoa com deficiência**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 71-86, dez. 2017.

MACIEL, Carina Elisabeth; SANTANA, Leila Lima de Souza; GUEDES, Anielise Mascarenhas. Educação especial e educação superior: a divisão de acessibilidade e ações afirmativas (DIAF/DIAAF – UFMS). *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (org.). **Pesquisa em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 111-126.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 105-131, nov. 2018.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10.

MARCONDES, Maria Edith Romano Siems. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 11 n. 1, p. 94-104, jul./dez. 2017.

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

- MARQUES, Alexandre Henrique; RIOS, Verluce Souza. Análise da inclusão e da acessibilidade no ensino superior: um sonho que se tornou realidade. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n. 2, p. 24-54, jul./dez. 2017.
- MAURICIO, Nathanni Marrelli Matos *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.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**, Medellín, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.
- MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Claudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788547218737/>. Acesso em: 2 set. 2020.
- MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque *et al.* Direito à educação em tempos de pandemia: uma análise de estratégias institucionais da Universidade Brasília. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1054-1071, set./dez. 2021.
- MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosângela Gehrke. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, 2011.
- MOREIRA, Laura Ceretta; FERNANDES, Sueli; DAMASCENO, Allan Rocha. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia. **Revista Cocar**, Belém, n. 13, 2022.
- MUZI, Tatiana Gonçalves. **Inclusão e acessibilidade na educação superior sob o enfoque de políticas públicas federais: o Programa Incluir**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado História, Políticas e Bens Culturais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 105-113, 2018.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; ANACHE, Alexandra Ayach. 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 .
- PARTICIPANTE 1. Entrevista concedida à pesquisadora Hevelym Silva de Oliveira. 2021.
- PARTICIPANTE 2.1. Entrevista concedida à pesquisadora Hevelym Silva de Oliveira. 2021.
- PARTICIPANTE 2.2. Entrevista concedida à pesquisadora Hevelym Silva de Oliveira. 2021.
- PARTICIPANTE 2.3. Entrevista concedida à pesquisadora Hevelym Silva de Oliveira. 2021.

PEREIRA, José Matias. **Manual de Metodologia de Pesquisa Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

RAMOS, Albenides. **Metodologia da pesquisa científica: como uma monografia pode abrir horizonte de conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2009.

RAMOS, Bárbara Aranha. **Uma análise de acessibilidade de sistemas acadêmicos: o Google sala de aula**. 2021. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sistemas de Informação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2017.

ROSA, Chaiane de Medeiros; SANTOS, Fabiano Fortunato Teixeira; GONÇALVES, Ana Maria. Os efeitos da pandemia da COVID-19 na permanência na educação superior. O cenário de uma universidade federal brasileira. **Revista Iberoamericano de Educacion**, Madrid, v. 86, n. 1, p. 61-76, 2021.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. Editorial. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s. l.], v. 20, n. 2, jun. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

SANTOS, Shilton Roque dos *et al.* Políticas de assistência estudantil e permanência de estudantes na pandemia: reflexões a partir da experiência do IFRN. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 167-192, 2021.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SOUZA, Kellcia Rezende; BORTOT, Camila Maria. COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, [s. l.], v. 6, p. 1-19, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sumus, 2006. p. 15-34.

UFAC. **Guia de orientação: acessibilidade no ensino remoto 2020**. Rio Branco: UFAC, 2020. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1bWXVesoKuVyUUMICAIFO9ZegnKcTN3as/view>. Acesso em: 2 set. 2021.

UFG. **Diretrizes didático-pedagógicas para a organização do ensino remoto na UFG.** Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/ensino-remoto-ufg/index.html>. Acesso em: 1 jul. 2021.

UFJF. Núcleo de Apoio à Inclusão. **Orientações para acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial (ERE).** Juiz de Fora: UFJF, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/wp-content/uploads/sites/61/2020/09/ORIENTAC%CC%A7O%CC%83ES-PARA-ACESSIBILIDADE-DE-ESTUDANTES-COM-DEFICIE%CC%82NCIA-NO-ENSINO-REMOTO-EMERGENCIAL-ERE-5.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

UFMG. **Recomendações para promoção de acessibilidade no ensino não presencial.** Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/wp-content/uploads/2020/07/recomendacoes-acessibilidade-ver2807f1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UFMS. **Guia de atividades acadêmicas.** Campo Grande: UFMS, 2021. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/12/Guia-de-Atividades-Academicas-6.0.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UFRN. **Ensino remoto emergencial:** estudantes com necessidades educacionais específicas na UFRN. Natal: UFRN, 2020. Disponível em: <https://progesp.ufrn.br/storage/documentos/DwzsaDp4QwQOpHQig9w3TJyC7I4tcFdcEPHnULVu.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

UFRRJ. **Acessibilidade e desenho universal de aplicado à aprendizagem na educação superior.** Rio de Janeiro: UFRRJ, 2020. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-Desenho-Universal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-final-okok.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UFSC. **Ensino remoto:** orientação aos docentes. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <https://administracao.ufsc.br/orientacoes-aulas-nao-presenciais-estudantes-e-professores/>. Acesso em: 8 maio 2021.

UNB. **Orientações para a promoção de acessibilidade no ensino remoto.** Brasília: UNB, 2021. Disponível em: https://cead.unb.br/images/Acessibilidade/Guia_de_acessibilidade_v5.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

UNIFAL. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. **Acessibilidade pedagógica:** em tempos de ensino remoto emergencial. Alfenas: UNIFAL, 2020. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/wp-content/uploads/sites/52/2020/07/NAI.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ZARDO, Sinara Pollom *et al.* Apoio especializado para estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia: a experiência da Universidade de Brasília. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. esp., 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ofício convite para participação na pesquisa



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados

UFGD
Universidade Federal
da Grande Dourados

Ofício n.º 001/2020

Dourados, 30 de novembro de 2020.

De: Hevelym Silva de Oliveira
Mestranda em Fronteiras e Direitos Humanos PPGFDH/FADIR/UFGD

Para: Universidade Participante

Assunto: Solicita declaração de interesse em participação em pesquisa

Prezado Senhor,

Venho, por meio deste, solicitar manifestação em participar de pesquisa sob o título “**Estudantes com deficiência em universidades públicas de Mato Grosso do Sul na pandemia de COVID-19: permanência e acessibilidade curricular**”, a ser desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Professor Doutor Washington Cesar Shoiti Nozu.

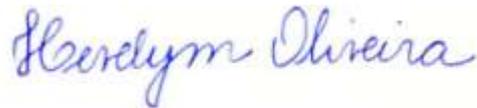
A pesquisa tem por objetivo investigar as estratégias realizadas pelas universidades públicas de Mato Grosso do Sul para garantia do direito à permanência e acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência no contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19.

A pesquisa será qualitativa, na medida em que busca analisar os efeitos da pandemia na permanência dos estudantes com deficiência, avaliando as ações adotadas pelas universidades para permitir a acessibilidade pedagógica e curricular. Para tanto, buscará informações por meio de entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas, via plataforma

Google Meet, com os coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade, e mediante análise das documentações sobre o tema produzidas pelas Instituições de Ensino Superior.

Com o intuito de assegurar todos os procedimentos éticos no decorrer da investigação, iremos submeter este projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados. Para tanto, é preciso o aceite de participação dos Núcleos de Acessibilidade das universidades. Por fim, destaco que a participação na pesquisa não implicará em nenhum recurso financeiro por parte as instituições participantes, apenas o envio do termo de autorização da instituição, que segue em anexo.

Atenciosamente.

A handwritten signature in blue ink that reads "Hevelym Oliveira". The signature is written in a cursive, flowing style.

Hevelym Silva de Oliveira

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada Condições de permanência de estudantes da educação especial em universidades públicas de Mato Grosso do Sul na pandemia de COVID-19, desenvolvida pela mestrandia Hevelym Silva de Oliveira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Esta pesquisa tem como foco principal o conhecimento das ações adotadas por universidades públicas de Mato Grosso do Sul para a permanência dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), durante a pandemia de COVID-19.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos: compreender as políticas de inclusão de estudantes PAEE na educação superior brasileira; conhecer e descrever as ações realizadas por universidades brasileiras para a permanência de estudantes PAEE durante a pandemia; perscrutar as estratégias adotadas pelas universidades públicas de Mato Grosso do Sul para garantir o direito à permanência dos estudantes da Educação Especial no contexto pandêmico.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato do(a) Sr.(a), visando assegurar a confidencialidade das informações, da sua privacidade e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa, considerando sua atuação como responsável pelo núcleo de acessibilidade e/ou serviço equivalente, será realizada uma entrevista, registrada em áudio e vídeo, com duração de cerca de uma (1) hora, com o intuito de levantar informações sobre o trabalho da instituição e do núcleo de acessibilidade para permanência dos estudantes PAEE durante a pandemia de COVID-19. As entrevistas serão realizadas via aplicativo Google Meet, com horário a ser decidido pelo(a) entrevistado(a), de

forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pela pesquisadora.

Os riscos previstos quanto à sua participação nessa entrevista configuram-se em possíveis desconfortos ocasionados pelas perguntas. De qualquer forma, serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento antes, durante ou depois da realização da entrevista. No entanto, caso haja durante a participação algum desconforto e/ou imprevisto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista e o descarte de todas as informações prestadas.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com a entrevista possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir para as ações desenvolvidas para permanência dos estudantes PAEE da instituição.

Os benefícios de sua participação na pesquisa são, sobretudo, indiretos e coletivos, visando a produção e a apropriação de conhecimento sobre a inclusão de estudantes PAEE na educação superior, particularmente quanto ao diagnóstico da política institucional voltada à permanência do estudante da educação especial durante a pandemia de COVID-19.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua João Rosa Góes, 1761, Jardim América, CEP: 79825-070, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da

pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFMG tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (2) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (1) via deste termo.

Hevelym Silva de Oliveira (Pesquisadora)

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
residente na _____,
_____,
telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins o meu interesse em participar,
voluntariamente, da pesquisa **Condições de permanência de estudantes da educação especial
em universidades públicas de Mato Grosso do Sul na pandemia de COVID-19.**

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada

CARACTERIZAÇÃO

- Olá! Por favor, conte-nos um pouco sobre sua formação, há quanto tempo atua no Núcleo e como chegou à coordenação. (Perfil do participante).
- O Núcleo é composto por quantos membros? Quais são as formações de cada membro?
- Qual é posição do Núcleo na estrutura da Universidade? (Organograma).
- Poderia informar o número e a condição (tipo de deficiência) dos estudantes com deficiência atendidos pelo Núcleo?

I - FINANCIAMENTO

Refere-se à disponibilização de recursos financeiros para efetivação de ações que visem a permanência de alunos com deficiência, sejam eles recursos próprios da instituição ou oriundos de algum programa de governo.

1. A instituição destinou algum recurso financeiro para o desenvolvimento de ações que visem a permanência de alunos com deficiência durante o período de aulas remotas? Em caso afirmativo, quais ações foram realizadas?
2. Os recursos dos Programas Incluir e/ou PNAES foram utilizados para o desenvolvimento de ações específicas voltadas para o apoio e a permanência de estudantes com deficiência no período de pandemia? Especificar as ações.
3. Foi oferecido aos alunos com deficiência algum auxílio financeiro/bolsa para inclusão e acessibilidade durante o ensino remoto? Há um levantamento de quantos alunos com deficiência e/ou necessidades especiais de ensino foram beneficiados?

II - ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS

Visa identificar normativos, instruções, resoluções e outros documentos elaborados pela própria instituição de maneira a regulamentar ou orientar alunos, professores e corpo técnico no período de pandemia.

1. A instituição ou o Núcleo de Acessibilidade realizou algum estudo e/ou levantamento sobre a situação dos estudantes com deficiência durante o período pandêmico? Em caso afirmativo, quais?

2. A instituição elaborou algum guia para acompanhamento das aulas remotas ou manual sobre como acessar os sistemas utilizados no período de aulas remotas para disponibilização aos alunos com deficiência?
3. Há na instituição algum regulamento que discipline as condições de acessibilidade curricular das aulas remotas oferecidas aos alunos com deficiência durante o período de pandemia? (Ex.: orientação para uso de legendas).

III - ACESSIBILIDADE TECNOLÓGICA

Ferramentas de tecnologia que possibilitem e atuem como instrumento facilitador de ensino durante o período de aulas remotas.

1. Foi feito algum levantamento sobre a acessibilidade tecnológica dos alunos com deficiência para acompanhamento das aulas remotas?
2. Foi disponibilizado aos alunos com deficiência algum suporte tecnológico para acompanhamento das aulas remotas (computadores, *notebooks*, *tablets*, *softwares*, acesso à internet)?
3. Foi oferecida alguma capacitação aos professores sobre o ensino remoto e o uso de tecnologias acessíveis durante o período de aulas remotas?

IV - SUPORTE PEDAGÓGICO

Estratégias e instrumentos que permitam a apropriação do conhecimento consoante às necessidades individuais dos estudantes.

1. A instituição oferece aos alunos com deficiência algum tipo de apoio pedagógico (ou psicológico) durante o período de pandemia? Em caso positivo, quais?
2. A instituição disponibilizou apoio aos estudantes com deficiência (monitores/apoio educacional/bolsistas, intérpretes, leitores e outros) para acompanhamento das aulas remotas? Esse apoio se efetiva nas aulas síncronas e assíncronas?
3. O Núcleo de Acessibilidade oferece serviços destinados à acessibilidade de materiais para atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência? Se sim, quais? (Ex.: ampliação de fonte para alunos com baixa visão).

V – DESAFIOS DURANTE E NO PÓS-PANDEMIA

A – Vocês identificaram barreiras que dificultaram/dificultam o acompanhamento acadêmico dos estudantes com deficiência durante o período de pandemia? Em caso positivo, informe quais?

B – Quais são os principais desafios para a permanência dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia?

C – Como você vislumbra o cenário pós-pandêmico para os universitários com deficiência?