

Acesso de acadêmicos/as com deficiência ao ensino remoto na pandemia: das políticas às práticas

*Academics with disabilities access to Remote Education:
from policies to practices*

*Acceso de académicos/as con discapacidad al Educación Remota:
de las políticas a las prácticas*

Gabriela de Moraes Sganzerla¹
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Alayde Maria Pinto Digiovanni²
Universidade Estadual do Centro-Oeste/Universidade de São Paulo

Resumo: Esta pesquisa objetiva analisar como o contexto da pandemia afetou estudantes com deficiência em uma universidade pública do interior do Paraná. Para tanto, exploramos as políticas públicas e documentos elaborados sobre ensino remoto em nível local, estadual e nacional. Tomamos como referencial a perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural. A coleta de dados deu-se nas etapas de levantamento de documentos e na pesquisa de campo, com entrevistas a acadêmicos/as com deficiência e a gestores/as responsáveis pelas políticas de inclusão da universidade. Conclui-se que se produziu poucos recursos para amparar as pessoas com deficiência durante o ensino remoto na pandemia, de maneira que os/as discentes precisaram, de forma autônoma, desenvolver estratégias de estudo a fim de superar as adversidades do contexto.

Palavras-chave: Educação Especial. Psicologia. Pandemia. Ensino Superior. Educação.

Abstract: This paper aims to analyze how the context of the pandemic affected students with disabilities, across different campuses of this Tertiary Education Institution. Initially, we have recovered the public policies and documents prepared on remote education on local, state and national levels. Data collection consisted of the stages of document analysis and field research with the responsible managers and academics with disabilities. For the analysis we adopted Cultural-Historical Psychology theoretical-methodological approach. It was concluded that few resources were produced to support people with disabilities during Remote Education, therefore the students had to develop skills and methods of study autonomously in order to overcome the adversities of the context.

Keywords: Special Education. Psychology. Pandemic. Tertiary education. Education.

¹Bacharel em Psicologia. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, Paraná, Brasil. E-mail: gabisganz@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9583733988940303>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1287-6328>.

²Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo. Universidade Estadual do Centro-oeste, Irati, Paraná Brasil/Programa Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: alayde@unicentro.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8393815773541031>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-9857>.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo el contexto de la pandemia afectó estudiantes con discapacidad, en diferentes campus de esta Institución de Educación Superior. Hemos recuperado las políticas públicas y los documentos elaborados sobre educación remota a nivel local, estatal y nacional. Tomamos como referencia la perspectiva teórico-metodológica de la Psicología Histórico-Cultural. La recolección de datos consistió en levantamiento de documentos e investigación de campo con gerentes responsables y académicos con discapacidades. Se concluyó que produjeron pocos recursos durante la Educación Remota, por consiguiente, los estudiantes con discapacidad tuvieron que desarrollar habilidades y modos de estudio de manera autónoma para superar las adversidades del contexto.

Palabras-clave: Educación Especial. Psicología. Pandemia. Educación Superior. Educación.

Recebido em: 09 de março de 2023

Aceito em: 01 de maio de 2023

Introdução

A presente pesquisa deriva de atividades de pesquisadoras de seis universidades das regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, membras do Grupo de Trabalho (GT) 59 Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). O GT 59 propôs uma ampla pesquisa intitulada *Psicologia, educação e trabalho remoto no contexto da pandemia: políticas públicas, práticas sociais e resistência (2020-2022)*. Especificamente neste trabalho, com escopo mais restrito, analisamos como o contexto da pandemia afetou estudantes com deficiência da graduação em uma universidade pública no interior do Paraná. Tomamos como referencial a perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base os fundamentos do materialismo histórico-dialético.

O contexto pandêmico da Covid-19 trouxe a urgência de se pensar estratégias para o enfrentamento da crise sanitária mundial, que afetou a saúde física, psíquica e a vida como um todo. A Psicologia, como ciência e profissão, engajou-se na direção de superar a crise sanitária apresentando subsídios sobre o impacto da pandemia nos processos educativos.

Em relação à educação formal, a pandemia intensificou ainda mais a desigualdade. Em 2019, a Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2020, p.64) já apresentava a situação de extrema pobreza de parte da população brasileira, cerca de 16,2 milhões de pessoas sobreviviam à época com uma renda menor que R\$ 178,00 por mês. Se considerarmos a linha internacional da pobreza (US\$ 5,50 por dia/ R\$ 25,86 por dia), um quarto da população brasileira (25,9%) estava vivendo abaixo da linha da pobreza. Além disso, no ranking internacional de desigualdades sociais, que abrange mais de 150 países, o Brasil ocupa o sexto lugar.

O relatório da UNESCO (2020) alerta para o aumento da desigualdade social no contexto da pandemia, e risco de exclusão relacionadas à pobreza, miséria e desnutrição. É importante salientar que a lógica da exclusão e da desigualdade no Brasil é resultado de um processo histórico existente no país que escancarou ainda mais a necropolítica³ de uma sociedade constituída por privilégios, sendo os principais privilégios no contexto da crise do Covid-19 a possibilidade do isolamento social, da higiene e do alimento (MAGALHÃES, 2020).

Consoante com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2020), mais de 150 países implementaram o fechamento dos espaços escolares como estratégia de controle da pandemia. De acordo com Arruda (2020), no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) indicou a possibilidade de se utilizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Ensino Superior com a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, e, posteriormente com a Medida Provisória nº 934, que flexibilizou a obrigatoriedade do cumprimento de 200 dias letivos para a Educação Básica.

Apesar dos avanços conquistados referentes à educação para pessoas com deficiência, expressos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no período da pandemia e utilização do ERE, ocorreu “um desfinanciamento aliado a um tensionamento para a ampliação da privatização e da filantropia no setor, que são explicitadas nas tentativas de revisão dessa política desde 2018” (SOUZA; DAINEZ, 2020, p.4). Tal política fica evidenciada pelo Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que previa a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, a partir de uma avaliação prévia que determinaria a possibilidade de frequentarem o ensino regular. Essa proposta contraria a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual o Brasil é signatário, que prevê o sistema educacional inclusivo. O decreto foi revogado em 2023 pelo Decreto nº 11.370.

No que tange ao Ensino Superior, no início de 2020, o Conselho Nacional de Educação, em conjunto com o MEC, aprovou diretrizes⁴ a serem adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), dentre estas, constam orientações para o Ensino Superior e para a Educação Especial. Discorrem sobre a disponibilização de atividades não presenciais de forma a adotar medidas de acessibilidade e assegurar a adequação de materiais, bem como dispõe sobre a orientação e parceria entre profissionais especializados e professores para que a inclusão seja efetiva. É importante destacar que, no surgimento da pandemia, as universidades federais

³ Termo desenvolvido pelo filósofo e historiador Achille Mbembe para propor que as formas contemporâneas de máxima soberania residem no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2016).

⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-%20637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>.

estavam justamente com crescimento no número de alunos com deficiência, como consequência da Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016a), que estabeleceu cotas para alunos com deficiência. A criação do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, com editais a partir de 2005 e institucionalização por portaria em 2007 (Brasil, 2007) no âmbito do governo federal, estimulou a criação e consolidação de estruturas de suporte a alunos com deficiência no âmbito dessas instituições. Entretanto, há pouco conhecimento sobre qual foi a estrutura preparada nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais e estaduais no tocante ao fornecimento de apoio a estudantes com deficiência, considerando o cenário de ensino remoto, tal como o ocorrido em decorrência do isolamento social em 2020 (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p.958).

Com o ERE e o desfinanciamento já mencionado, o processo de ensino-aprendizagem precisou ser reconfigurado. Se anteriormente à pandemia, o movimento, expressões corporais e questionamentos funcionavam como termômetro para a prática docente, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aliado ao contexto de crise provocada pela Covid-19 gerou uma situação social em que os sujeitos precisaram mobilizar o pensamento, fala, memória, imaginação, entre outras funções psicológicas superiores, para compreender e lidar com as demandas do ensino remoto (POTT, 2020). A partir da Psicologia Histórico-Cultural, podemos entender esse momento de crise como indicador de que os recursos previamente disponíveis para lidar com a realidade concreta, não são mais suficientes e é preciso encontrar novos modos de pensar e agir. De acordo com Pott (2020), o desenvolvimento de novas perceptivas para o processo de ensino-aprendizagem não deve ser descolado do coletivo, visto que nessa perspectiva o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível através das relações humanas, as quais necessitam de intencionalidade de modo a conferir sentido e significado para as ações. Vale salientar que, segundo Souza e Dainez,

se, por um lado, a partir das ideias de acessibilidade e do modelo social da deficiência, as tecnologias apresentam-se como suporte às práticas pedagógicas na medida em que, em alguns casos, potencializa as relações do sujeito com o meio, ampliando as estratégias para inserção nos processos de ensino e aprendizagem; por outro, ao ser colocada como eixo central nas diretrizes políticas e prioridade de investimentos, despotencializa outras frentes imprescindíveis como a formação docente e a reorganização da estrutura e ressignificação da cultura escolar. Para uma ideia, tanto nas diretrizes políticas educacionais como no cotidiano escolar, de que a tecnologia em si dá conta da educação das pessoas com deficiência (SOUZA; DAINEZ, 2020, p.4).

As autoras trazem uma questão crucial para a inclusão de pessoas com deficiência, pois, muitas vezes, as tecnologias dão suporte ao ensino, mas elas por si só são insuficientes para dar conta do processo de ensino-aprendizagem. Em tal processo, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é necessária a mediação de um outro mais experiente, no caso em questão prioritariamente o/a professor/a, além da convivência com outros discentes nas atividades universitárias. Para

Vigotski (2010), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (p.116), ou seja, para que a aprendizagem se efetue é necessária a mediação através do ambiente social, de professores/as e da convivência com pares, se não há um acesso equitativo para estudantes com deficiência às aulas e atividades na universidade, também não há possibilidade equitativa de se efetivar o processo de aprendizagem e ampliar sua área de desenvolvimento.

Nesse sentido, são objetivos desta pesquisa a análise das formas de organização da Educação Especial produzidas no contexto da pandemia nos diferentes campi da universidade, assim como recuperar as políticas públicas sobre ERE implementadas na IES; identificar como gestores/as da instituição promoveram o ERE, bem como, as ações desenvolvidas para atender as necessidades específicas dos/as estudantes com deficiência; compreender como estudantes com deficiência avaliam a experiência do ERE e analisar impacto na organização do estudo de discentes com deficiência na universidade.

Em breve revisão bibliográfica foi possível constatar raras produções acadêmicas voltadas para pessoas com deficiência no Ensino Superior no contexto da pandemia, foram utilizados os descritores “pessoa com deficiência”, “ensino superior” e “pandemia” e o período específico de 2020 a 2021, selecionamos para esta busca somente artigos de revisão, ao todo foram encontrados somente 11 resultados - o que justifica a realização desta pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa envolveu duas etapas, primeiro o levantamento de documentos elaborados em nível nacional, estadual e local. Assim, buscamos os documentos nos sites do MEC e da IES em questão, bem como junto aos setores da universidade responsáveis pela inclusão no Ensino Superior. Analisamos, em nível nacional e estadual, as diretrizes do Conselho Nacional de Educação em conjunto com o MEC, os pareceres da Câmara da Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Em nível local, analisamos a Resolução N° 45 da Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Instrução Normativa N° 1 da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), o documento “Orientações de acessibilidade para acadêmicos e professores surdos da Unicentro em período de isolamento social” produzido pela Equipe de Tradutores Intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa e do PIA em abril de 2020 e o Memorando Circular nº 06/2021-PROEN de 20 de dezembro de 2021. A segunda etapa consistiu na pesquisa de campo, realizada com estudantes de graduação autodeclarados/as com deficiência e com gestores/as educacionais. Foram observadas em

todos os procedimentos as orientações do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12/CNS e 510/2016/CNS em consonância com o Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e o Comunicado SEI/MS - 0014765796 - para o momento de pandemia, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos/as participantes, aprovado com Parecer nº 4.467.004 da Comissão de Ética em Pesquisa da universidade

Inicialmente, divulgou-se por meio de canal de comunicação institucional e redes sociais o convite para que estudantes com deficiência da graduação e pós-graduação da IES participassem desta pesquisa, através da disponibilização de um Formulário eletrônico via *Google Forms* visando à coleta de dados iniciais sobre a experiência dos/as estudantes com o ensino remoto e suas práticas com esta modalidade de estudo. Também foi perguntado, como um dos itens do questionário, se os/as estudantes aceitariam participar de uma entrevista remota semidirigida. Para a realização das entrevistas, levou-se em conta as necessidades específicas apresentadas pelo/a estudante, de modo que foram garantidas condições de acessibilidade a todos/as que dela se disponibilizaram a participar. Obtivemos, após divulgação nas redes sociais, e-mails e grupos de *WhatsApp*, dez respostas ao todo, destas, quatro foram excluídas da pesquisa, pois eram respostas de pessoas sem deficiência. Identificamos que as outras seis eram pessoas com deficiência física ou visual, três mulheres e três homens, que se auto identificavam como parda/o, branca/o e amarela/o, as idades variaram entre 19 e 41 anos. As respostas do formulário foram sistematizadas em três grupos em função do conteúdo: questões de identificação dos/as participantes; questões sobre as plataformas utilizadas para a aula remota e, por fim, questões sobre a qualidade de acesso às aulas. A entrevista foi realizada com três estudantes com deficiência visual graduandos de um dos campi, via *Google Meet*.

Quadro I - caracterização dos/as participantes

Participante	Gênero	Idade	Tipo de deficiência	Sector de Conhecimento	Período
A	Feminino	19 anos	Deficiência visual/sensorial	Ciências da Saúde	Terceiro ano
B	Masculino	22 anos	Deficiência visual	Ciências da Saúde	Quinto ano
C	Feminino	20 anos	Deficiência visual	Ciências Humanas, Letras e Artes	Segundo ano
D	Masculino	33 anos	Deficiência física	Ciências Sociais Aplicadas	Não informado
E	Feminino	35 anos	Deficiência física	Ciências Humanas, Letras e Artes	Quarto ano
F	Masculino	41 anos	Deficiência física	Ciências Agrárias e Ambientais	Não informado

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A pesquisa com gestores/as (co)responsáveis pela inclusão contou com contato inicial com a chefia do setor responsável pela temática investigada por esta pesquisa, de modo que foram indicados/as dois/duas gestores/as que responderiam as entrevistas remotas semidirigidas, como instrumento para o levantamento/relato de ações implementadas ou a serem realizadas na instituição, considerando a legislação vigente, bem como as ações desenvolvidas para atender as demandas dos/as estudantes com deficiência, e, como ele/a avalia a experiência do ERE.

Após foram transcritas e enviadas aos/às participantes para anuência. Posteriormente, dados foram interpretados à luz do Materialismo Histórico-Dialético. As categorias de análise próprias ao Materialismo Histórico-Dialético, identificando as contradições e múltiplas determinações envolvidas, o levantamento do processo e o reconhecimento da historicidade. A partir da análise das respostas do formulário, do material colhido nas entrevistas e dos documentos, criamos *a posteriori* três categorias de análise que emergiram da interlocução entre as políticas (todo) e as práticas sociais (parte), a saber, os desafios estruturais para o trabalho do PIA dentro da IES; o acesso e permanência na universidade sendo uma pessoa com deficiência em tempos de pandemia; o lugar da deficiência no processo de aprendizagem.

Os desafios estruturais para o trabalho do Programa de Inclusão e Acessibilidade

Segundo o site da universidade estudada, que contém um breve histórico acerca da inclusão educacional na instituição, o primeiro movimento para a garantia da inclusão e acessibilidade foi “movido por uma consulta da comunidade sobre as condições que a universidade detinha para receber um aluno com deficiência auditiva [do Ensino Médio] e que almejava frequentar o curso superior”. Ainda de acordo com o site, houve o movimento de docentes das áreas de Educação e Saúde que promoveram iniciativas para possibilitar o acesso de pessoas com deficiências à universidade. Em 1997, sete anos após a fundação da IES, foi realizado o 1º Fórum de Debates sobre “A Questão do Portador de Necessidades Educacionais Especiais — Aspectos Éticos, Sociais e Políticos”, nos anos subsequentes houve mais quatro edições e, em 2001, esse Fórum foi realizado com o objetivo de estruturar a relação prática pedagógica e as condições dos/as alunos/as com deficiência na universidade. Em 2002, é regulamentado o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PAPE), renomeado em 2007 para Programa de Apoio Pedagógico ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e, em 2011, passa a ser denominado de Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA).

Atualmente, o PIA é composto por uma Coordenadora de Apoio à Divisão de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais Unidade da Reitoria, por uma Chefe da Divisão de Apoio ao Estudante e de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais em outro campus, mais sete Tradutores/as Intérpretes de Língua de Sinais e por um/a estagiário/a em cada campus, as chefias são remuneradas e não há exigência de serem da área de Educação Especial, ademais o cargo é concedido por indicação da Pró-Reitoria. O programa tem como objetivos orientar, apoiar e implementar políticas que assegurem a acessibilidade no ambiente universitário; auxiliar no acesso, permanência e desempenho de discentes, docentes e agentes universitários com necessidades especiais, transitórias ou permanentes; e, por fim, de coordenar as atividades de apoio e suporte à comunidade acadêmica a serem executadas para garantia da inclusão.

De acordo com os relatos das gestoras, é possível entender que o trabalho do PIA está centrado no campo pedagógico, por meio da luta pela garantia de condições dignas de trabalho aos/às intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no atendimento a pessoas com deficiência auditiva que necessitem do apoio e na realização de eventos na universidade; na ampliação e leitura de textos, transcrição de textos no sistema braile e tutoria discente; e demandas outras de adaptação curricular. No entanto, segundo o regulamento supracitado compete ao PIA, ainda,

IV – Manter permanentemente atualizado banco de dados referente à comunidade interna da [universidade] que apresente algum tipo de necessidade especial, com vistas a orientar as ações inclusivas a serem tomadas;

VIII – Realizar cursos e oficinas de metodologias assistivas, LIBRAS e Braille para toda a comunidade da [universidade];

IX – Estimular e apoiar o desenvolvimento de pesquisas permanentes sobre os avanços referentes às tecnologias que possam facilitar a inclusão dos alunos na [universidade];

XI – Assessorar o envolvimento da comunidade acadêmica com as questões relativas à inclusão e à acessibilidade (UNICENTRO, 2011, p.2).

Referente ao banco de dados, esse levantamento é feito apenas durante o vestibular desenvolvido pela universidade, não sendo divulgado para os Setores de Conhecimento e Departamentos. Em um dos campi o levantamento é realizado através do/a professor/a especializado/a na área de Educação Especial responsável pelo PIA, como forma de suprir a falta de dados e garantir um contato direto de estudantes com necessidades especiais (com deficiência ou transtorno) ao programa. O/A gestor/a, a partir de quem solicita auxílio na realização do vestibular, identifica as/os possíveis discentes e, posteriormente, analisa a lista de aprovação no vestibular para prestar, no ingresso desse/a estudante à universidade o apoio necessário. Relata ainda que também procura fazer contato direto com os departamentos deste campus para apresentação do programa aos/às discentes, entretanto não há uma formalização

desse trabalho, o que possibilita lacunas na divulgação do PIA, como será demonstrado pelo relato das/os estudantes. Já no campus onde se encontra a Reitoria, conforme relato, os/as discentes devem solicitar o apoio no momento da matrícula e assim são encaminhados para protocolar o pedido para auxílio, esse protocolo então é encaminhado a Coordenadoria de Apoio Estudantil (COORAE) e, em consequência, ao PIA daquele campus.

Em relação aos cursos e oficinas de LIBRAS e braile para toda a comunidade acadêmica, foi evidenciado durante as entrevistas com os/as gestores/as a dificuldade de contratação adequada para as disciplinas das grades curriculares dos cursos de graduação. A exemplo, o departamento de Psicologia da IES nunca ofertou, em 20 anos de existência do curso, o ensino de LIBRAS, apesar da existência desta disciplina como optativa.

No tocante ao desenvolvimento de tecnologias que visam a facilitar a inclusão, os/as gestores/as e os/as discentes apontaram a ausência destas no ERE. Não houve qualquer recurso tecnológico desenvolvido pela universidade para garantir o acesso para alunos/as com deficiência para além dos já existentes, tampouco foram orientados/as sobre a utilização das plataformas. Houve somente uma orientação geral no início do Ensino Remoto de forma *online* exclusiva para o uso do *Moodle*.

Ademais, no relato de uma das gestoras foi possível dimensionar que o maior desafio é a integração. Na análise do público atendido pelo PIA em ambas as gestões não houve referência aos campi avançados, mas no levantamento de dados do formulário desta pesquisa houve resposta de um dos campi avançado, indicando que, por não haver pessoas de referência nos campi avançados, há um contingente ainda maior de pessoas que se beneficiariam do programa e não têm acesso ao mesmo.

O Regulamento ainda indica que a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) tem, em suas competências, o acompanhamento sistemático do PIA, como também é responsável pelo Memorando enviado anualmente aos Setores e Departamentos que instrui sobre distribuição de aulas. Analisamos o Memorando Circular nº 06/2021-PROEN de 20 de dezembro de 2021 no que diz respeito ao Art. 11 do Regulamento do PIA que prevê “um acréscimo de até 50% no Plano Individual de Atividade Docente, PIAD, àquelas horas designadas ao preparo de aula das turmas que contam com alunos com necessidades especiais”. No memorando não há menção a possibilidade desse acréscimo no PIAD que poderia beneficiar discentes com deficiência que necessitam da disponibilização prévia de materiais e/ou de adaptação da grade curricular. Solicitamos a informação aos nove Setores de Conhecimento que abrigam os Departamentos se há o uso do acréscimo de horas no PIAD, conforme previsto na legislação, obtivemos duas respostas, ambas negativas.

O envolvimento da comunidade acadêmica com relação à inclusão e acessibilidade é deficitário, por haver pouca discussão institucional vinculada à temática, não há envolvimento dos próprios estudantes para elaboração de documentos e estratégias de enfrentamento ao capacitismo estrutural que permeia a IES e a comunidade externa. É importante que a pessoa com deficiência possa ocupar o lugar da universidade e superar o estigma que atravessa também a inclusão educacional, desde a entrada na universidade.

O acesso e a permanência na universidade de uma pessoa com deficiência em tempos de pandemia

De acordo com a gestão do PIA, o acesso à IES se dá pelo vestibular, pelo Programa de Avaliação Continuada (PAC) e pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a partir destes as pessoas com deficiência podem se identificar para que tenham o auxílio necessário na realização das provas em situação equitativa às pessoas sem deficiência. Na IES, o PIA presta apoio no momento das provas de inserção no Ensino Superior desenvolvidas pela universidade (vestibular e PAC) e também acompanha esses/as estudantes no momento que se inserem na instituição, através da orientação, no momento da matrícula, de protocolar a necessidade de atendimento especializado. Esse protocolo é gerado e encaminhado para a Coordenadoria de Apoio ao Estudante, onde está inserido o PIA. No entanto, a gestão explicita que esse acompanhamento é dado sobretudo para pessoas com deficiência auditiva e que necessitem de Tradutor/a Intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Nas entrevistas com os/as estudantes, somente uma das participantes necessitou de auxílio para a realização da prova de inserção no Ensino Superior. Ela relata que

“[...] na hora de fazer a inscrição que você tem que marcar sobre esse atendimento especial e aí você vai especificando tudo o que precisa [...] fui marcando tudo que eu precisava e eles ofereceram tudo. Aí quando eu fui fazer a matrícula também comentei que eu precisava de ajuda, eles me mandaram lá no PIA. A professora conversou bastante comigo. Eles ficaram com meu (número de) celular, tudo. No primeiro dia de aula ela ligou para mim antes perguntando que horas que eu iria chegar, mais ou menos para estar lá e ajudar, então foi. Aí nos deram bastante atenção nesse sentido” (Estudante C).

Isso mostra que ao receber as informações das necessidades dos estudantes, a universidade, através de suas equipes, organiza e realiza em muitos casos um apoio adequado. Todavia, apesar disso, pelos demais relatos foi possível constatar como os/as estudantes com deficiência muitas vezes desconhecem a atuação do PIA. Quando questionados/as sobre a existência de algum atendimento especializado na IES, as respostas foram:

“[...] não tem, não chegaram a perguntar sobre isso. Não fizeram esse mapeamento. Na verdade acho que nem sabem que existem pessoas com deficiência. Eu sinto que há um apagamento dessas pessoas dentro da universidade” (Estudante A).

“Então desde que eu cheguei à faculdade me encaminharam ao PIA. Ano passado a professora, que é do PIA, me mandou uma mensagem, fez esse contato pra ver se eu estava precisando de algo, mas foi em junho. A gente não estava tendo aula, entendeu? E aí eu não tive esse retorno ali por setembro/outubro quando o ERE estava pegando (mais difícil) um pouco” (Estudante B).

Percebe-se que os/as estudantes com deficiência passam a conhecer o PIA, não raras vezes, quando encaminhados/as para o serviço pelo/as docentes, mas como não há ampla divulgação do programa na universidade, há uma fragilidade da instituição em acolher as demandas vindas diretamente dos/as alunos/as sem que essas precisem ser direcionadas pelos demais agentes universitários. Essa lacuna fica ainda mais evidente quando analisamos que

[...] são atendidos pelo PIA, em suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e funcionais, os discentes, os docentes, os funcionários e os estagiários que compõem a comunidade acadêmica da [universidade], que apresentam necessidades especiais, transitórias ou permanentes, demandando atenção específica, assim definidas: deficiência intelectual, sensorial, física ou múltipla; transtornos mentais como definidos no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, DSM-IV; altas habilidades; distúrbios de saúde que levem a algum tipo de incapacitação; transtornos globais (UNICENTRO, 2011, p.1).

O objeto de estudo dessa pesquisa é direcionado às pessoas com deficiência permanente, entretanto, percebemos que a atuação do PIA é ampla, abarca pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência que necessitam de atenção específica de modo transitório, mesmo assim, pessoas com deficiência concluem a graduação sem conhecer atuação do PIA. Nota-se que essa lacuna traz prejuízos para toda a comunidade acadêmica que pode vir a necessitar do serviço ou reconhecê-lo como direito ao acesso universal ao Ensino Superior.

Diante do já exposto, com o avanço da pandemia e em consonância com as diretrizes do MEC, em abril de 2020 a Pró-Reitoria de Ensino publicou a Instrução Normativa nº 1 que instrui sobre os procedimentos a serem adotados para a realização de atividades não presenciais em cursos de graduação presenciais, enquanto perdurarem as medidas de distanciamento social devido à pandemia. Neste documento não há qualquer menção sobre as especificidades a serem adotadas para a acessibilidade ao ensino e deixa explícito pelo art. 6º que “o Moodle [da universidade] é a plataforma oficial de inserção, divulgação e registro das atividades não presenciais”. Porém essa plataforma possui apenas duas adaptações de acessibilidade, sendo essas a alteração da cor de fundo e a regulação do tamanho das letras. Durante ambas as entrevistas, ficou evidente a dificuldade de acesso ao Aluno Online (plataforma online utilizada pela IES) e ao Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado para as disciplinas).

Pelo já explícito, o ERE trouxe ainda mais obstáculos para o acesso às pessoas com deficiência, para tanto foi elaborado um documento de “Orientações de acessibilidade para

acadêmicos e professores surdos da Unicentro em período de isolamento social”, nesse documento a equipe de Tradutores Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do PIA dispõe sobre os meios de comunicação e adaptação necessários para garantir a acessibilidade no ERE, também explicitaram a responsabilidade dos departamentos e docentes em estreitar a comunicação com o PIA para garantirem a acessibilidade e efetiva inclusão (UNICENTRO, 2020). Apesar das orientações, percebemos que houve falhas significativas para o acesso equitativo de pessoas com deficiências ao ERE na universidade, implicando no trancamento de matrículas em alguns casos, de acordo com entrevistados.

Os/as participantes relataram em unanimidade que a principal plataforma para disponibilizar os materiais das disciplinas foi o *Moodle*, sendo que o e-mail e o *WhatsApp* também apareceram em algumas respostas. Quatro responderam que as plataformas utilizadas durante o ERE garantiam, em parte, sua acessibilidade e três responderam que as plataformas apresentavam acessibilidade necessária para o seu uso individual. Durante a entrevista alguns relataram dificuldade significativa para utilizar a plataforma e acompanhar os fóruns de discussão pelo *Moodle*. Quanto à plataforma em que tiveram as aulas, todos/as selecionaram o *Google Meet* e relataram que a IES disponibilizava as aulas. Ademais, os/as participantes indicaram que estavam cursando quatro ou mais disciplinas de forma remota.

O terceiro e último bloco de perguntas versou sobre a qualidade do acesso ao ERE e as principais dificuldades encontradas para os/as participantes. Em relação aos recursos humanos e materiais que os/as estudantes necessitavam para a acessibilidade às aulas, a grande maioria respondeu acesso à internet, também obtivemos algumas respostas relacionadas a ampliação da fonte, *software* de leitura de tela, equipamento eletrônico adequado e adaptação das atividades solicitadas pelos professores e algumas respostas as/os participantes disseram não necessitar de nenhum recurso extra para o acesso às aulas remotas. A última pergunta do formulário pedia para os/as participantes informarem as lacunas para acessibilidade efetiva nas aulas. Citamos algumas das respostas encontradas:

“Disponibilidade dos materiais usados previamente. Quando coloco zoom no Google Meet, a aula fica muito carregada e travando, não consigo acompanhar o professor com a câmera aberta e o zoom em cima do slide” (Estudante B).

“Slides/materiais apresentados com fonte maior” (Estudante A).

“Muitos exercícios para fazer com a mão esquerda” (Estudante D).

“Preciso de mais conhecimento sobre as tecnologias e acredito que se a universidade utilizasse outra plataforma, eu teria mais acessibilidade e minhas dificuldades seriam diminuídas” (Estudante C).

A partir dos relatos supracitados, é possível perceber especificidades para cada aluno/a com deficiência, porém, evidencia-se em todos os relatos a dificuldade de acesso aos direitos das pessoas com deficiência preconizados pelas políticas públicas já em curso na IES. Contribuindo, dessa, com práticas excludentes.

O lugar da deficiência no processo de aprendizagem

A partir de Vigotski (2000), compreendemos a deficiência como parte da diversidade humana e que seu processo de ensino-aprendizagem é mediado pela cultura, concepção que se opõe frontalmente à tradicional, que trata a deficiência como uma imperfeição, uma falha no desenvolvimento que limita e restringe a aprendizagem. O referido autor explicita uma nova concepção sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem a partir da tese fundamental de que a deficiência exerce uma dupla influência sobre o desenvolvimento humano. Se, por um lado, a deficiência traz dificuldades no processo de adaptação, por outro, essas dificuldades e obstáculos permitem o estímulo para a criação de vias colaterais de adaptação de forma a compensar a deficiência e possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim sendo, o desenvolvimento pela cultura é a esfera mais importante para a Psicologia Histórico-Cultural, *“allí donde el desarrollo orgánico resulta imposible, hay infinitas posibilidades para el desarrollo cultural”* (VIGOTSKI, 2000, p. 313).

Tomando a cultura como parte fundamental para a compreensão de como a deficiência está estruturada na sociedade capitalista do século XXI e como se efetiva o acesso das pessoas com deficiência à educação, analisamos como se configura as concepções vigentes da deficiência. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), coexistem dois modelos atuais sobre a deficiência, o modelo médico e o modelo social, e três sistemas de classificações. O modelo médico segue a concepção tradicional explicitada por Vigotski (2000) de que a deficiência é uma incapacidade, "um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais" (OMS, 2004, p.21), em contrapartida, o modelo social compreende a deficiência como uma incapacidade criada pelo ambiente social, não vinculada ao indivíduo.

No que se refere aos sistemas de classificação, são utilizados a Classificação Internacional das Doenças - CID 11 (OMS, 2022), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM V (APA, 2014) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (OMS, 2004). De acordo com Dias e Oliveira (2013), no Brasil há a prevalência do modelo médico, uma vez que os laudos médicos são utilizados para a aquisição do Benefício da Prestação Continuada, utilização de cotas, e, a complementação e/ou definição

de avaliações psicopedagógicas. Ainda segundo as autoras, “o que ainda se observa de forma disseminada é a simples exigência de um laudo médico especificando a deficiência que, muitas vezes, vem representada apenas na forma do número de CID, sem evidências das características subjetivas e desenvolvimentais da pessoa avaliada” (op. cit, p.174). Durante as entrevistas com os/as estudantes, foi constatado que o processo de se descobrir uma pessoa com deficiência se distingue da simples avaliação diagnóstica médica.

“[...] eu antes eu não me considerava deficiente visual. Isso também foi algo muito... um processo de aceitação, sabe? Eu tenho uma baixa visão, tem um CID é 18.4. Ah, enfim, tem toda uma tabulação lá, mas eu não aceitava” (Estudante B).

“[...] desde os 3 anos eu sou uma pessoa com deficiência e meu reconhecimento enquanto esse sujeito foi um ano atrás” (Estudante A).

Nestes dois relatos, os/as participantes também trouxeram que foi na universidade que houve o reconhecimento e aceitação de que eles/as são pessoas com deficiência. A partir destes, também compreendemos a dificuldade de acessar o público-alvo desta pesquisa, seja pela (in)acessibilidade das redes sociais, pelo contexto de pandemia e de ERE, como também pelo não-reconhecimento enquanto uma pessoa com deficiência. Esse não-reconhecimento trouxe obstáculos no processo de aprendizagem como exemplificado pelo/a Estudante A:

“[...] mesmo sabendo de todas as dificuldades que eu encontrei por conta da minha, por conta de como eu sou, né? do que eu porto, não era uma coisa que eu pensava que é por eu ser uma pessoa com deficiência. Eu sempre pensei que eram dificuldades que toda pessoa tem e aí, quando eu fui para analisar no passado, fez todo sentido. Então meu reconhecimento foi dentro da universidade no segundo ano”.

Durante as entrevistas foi investigado como se deu o processo de transição do ensino presencial para o remoto. Pudemos observar três contextos distintos: o de um/a estudante que se reconhecia como uma pessoa com deficiência e era reconhecida como tal e estudou alguns anos com o ensino na modalidade presencial (Estudante B); um/a estudante que passou a se reconhecer uma pessoa com deficiência durante a pandemia e com o ERE, e, portanto, não era reconhecida pelos pares como pessoa com deficiência (Estudante A); e, por fim, um/a estudante que se reconhecia como uma pessoa com deficiência desde a infância e era reconhecida pelos pares, mas teve apenas alguns meses de atividade presencial e passou a estudar remotamente devido à pandemia (Estudante C).

Nestes três contextos distintos constatou-se a superação dos obstáculos que o ERE explicitava através de adaptações que os/as próprios/as estudantes elaboraram. Houve a inserção de Tecnologia Assistiva (TA) (Dosvox⁵) de uso diário, que, apesar de não cessar as

⁵ Sintetizador de voz desenvolvido pelo Núcleo de Computação da UFRJ, destinado a auxiliar a pessoa com deficiência visual a fazer uso do computador.

adversidades, permitiu o acompanhamento das aulas e modos de organização do estudo a fim de diminuir a sobrecarga ocasionada pelo computador. No entanto, esses obstáculos aliados ao desconhecimento de instrumentos de TA, às lacunas de acessibilidade e de acompanhamento pelo PIA e à ausência de discussões sobre a temática geraram impactos tanto pedagógicos quanto físicos às pessoas com deficiência participantes da pesquisa.

De acordo com Vigotski (2018), o desenvolvimento humano ocorre mediado pela linguagem, seja através da fala verbal, língua de sinais ou outras formas de comunicação, conforme essa linguagem se complexifica e fornece possibilidades de conceitualização e generalização, são desenvolvidas as funções psicológicas superiores humanas. “O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018, p.90). Dessa forma, é direito da pessoa com ou sem deficiência ter acesso à linguagem de forma complexa e integral, entretanto é possível verificar pelos relatos dos/as discentes que houve agravamentos significativos neste acesso equitativo, como, por exemplo, dificuldade de acesso aos fóruns de discussão na plataforma Moodle, os slides em layout inadequado, como podemos constatar nos fragmentos das entrevistas:

“[...] agora com a pandemia, sim, deu uma agravada. Eu troquei meus óculos faz sete meses e vou ter que trocar de volta porque não aguento assim. Chega a terceira aula do dia, eu não consigo mais porque, apesar de ter essa proteção contra a luz azul, o meus óculos não adianta [...] e aí minhas enxaquecas voltaram muito. Fazia anos que eu não tinha, mas agora chego a ter que tomar remédio três vezes por dia, por exemplo. Acho que é isso que eu sinto mais dificuldade; é com minhas dores de cabeça, devido à luz azul do notebook e a ao slide mesmo, e também porque a gente tem que estar sempre fazendo atividade, sempre estar escrevendo, sempre no computador” (Estudante A).

“[...] no começo foi bem sofrido [...]. Eu não conseguia mexer direito no computador, eu usava o Dosvox na época, mas não conseguia usar a internet, eu não conseguia postar as coisas na plataforma, até hoje não consigo. E aí eu tinha que escrever os trabalhos e mandar fazer ali uma gravação do meu áudio, fazer uma leitura dos trabalhos para mandar pros professores poderem corrigir. Aí depois foi melhorando” (Estudante C).

“[...] às vezes o computador não aguentava, por conta da tecnologia. Daí travava tudo. Aí eu já me irritava, modo de dizer, aí já me desconcentrava e a tela do Meet travava [...] Eles [o PIA] ampliavam os textos para mim, muitas vezes eles imprimiam, isso é algo que eu perdi também com ensino remoto porque lá [na universidade], quando eu queria imprimir algum texto eu ia até o PIA que imprimia pra mim, e aqui eu precisava me virar. Quando eu queria ler um texto, eu ficava lendo mesmo no computador, o que não gosto. Eu aprendo mais escrevendo, rabiscando” (Estudante B).

Nas situações em que a deficiência era abordada em sala de aula, durante as discussões com os pares e com os/as docentes, houve uma inclusão mais efetiva e o processo de aprendizagem ocorreu de forma mais profícua. Nestes relatos foi possível identificar que as trocas de experiência e de ensino com os/as demais colegas possibilitou um espaço de formação

para além da dinâmica professor-aluno, e os pares auxiliaram na garantia de acessibilidade na universidade, mesmo este ocorrendo de forma virtual durante o ERE.

Para Vigotski (2000), a deficiência como uma incapacidade é resultado da preeminência do defeito secundário sobre o defeito primário, ou seja, quando o contexto social exprime as consequências advindas das limitações orgânicas e as sobrepõem ao próprio defeito. Sendo assim, a estrutura da cultura, do sistema de valores e dos significados que um contexto social elabora acerca da deficiência torna esta uma questão de maior ou menor importância. Assim, surge a necessidade da universidade realizar discussões acerca do capacitismo, pensar estratégias de enfrentamento e possibilitar a inclusão educacional.

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou analisar as formas de organização da Educação Especial produzidas no contexto da pandemia em uma universidade pública do interior do Paraná. Utilizamos para a coleta de dados, o levantamento de documentos elaborados em nível nacional, estadual e local e a pesquisa de campo. Foi divulgado um formulário eletrônico para coleta de dados iniciais e, posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os/as discentes autodeclarados/as com deficiência e, também, com os/as gestores/as educacionais.

Pudemos observar que o Programa de Inclusão e Acessibilidade tem a função de atendimento de toda a comunidade acadêmica que necessita de atenção específica no processo de ensino-aprendizagem, e que de forma geral o PIA tem produzido acompanhamento pedagógico dos/as alunos/as com deficiência da instituição, mas encontra diversas dificuldades estruturais para efetivar suas demais competências. Como exemplo, podemos destacar a divulgação do programa à comunidade acadêmica que fica alheia às informações encaminhadas aos ingressantes dos cursos, como também a frágil integração entre as gestões do PIA, a inexistência de um acompanhamento local em certos campi, resultante da falta de recursos humanos, bem como demais dificuldades ligadas à contratação de professores para o ensino de LIBRAS, condições de trabalho para os/as Tradutores/as Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, além de poucos materiais em braile relacionados aos conteúdos específicos dos diferentes cursos ofertados.

O primeiro movimento acerca da inclusão na universidade em questão se deu por meio de consulta pública à comunidade e, institucionalmente, em 1997 a partir de Fóruns de Discussão da temática, em 2002 foi regulamentado o programa com foco na acessibilidade e inclusão, atualmente é nomeado Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA) vinculado a Coordenadoria de Apoio Estudantil (COORAE), sua última reformulação ocorreu em 2011.

A partir das entrevistas com os/as gestores/as foi possível perceber uma concentração da atuação no campo pedagógico. Algumas lacunas importantes aparecem no âmbito estrutural e coletivo e foram evidenciadas pelos/as estudantes com deficiência participantes da pesquisa através do formulário online e pelas entrevistas. Foi possível analisar que a inclusão e acessibilidade na instituição se dá de forma semelhante ao Atendimento Educacional Especializado, como discutido por Oliveira e Silva (2021), ou seja, em função das dificuldades estruturais mantém uma concepção de deficiência centrada no/a estudante, atua de modo a compensar o desenvolvimento biológico atípico, dessa forma, ainda que não intencionalmente, “reforça a hegemonia de uma cultura e organização escolar tradicional e pautada no trabalho isolado do AEE [Atendimento Educacional Especial] nas salas de recursos, distante dos professores das classes comuns e dos demais profissionais da escola”, reproduzindo na universidade algo que tem sido construído em todo o percurso educacional deste/a estudante e que, de forma naturalizada, não modifica a estrutura excludente (op. cit, 2021, p. 265).

No que se refere ao Ensino Remoto Emergencial, o contexto de crise trouxe impactos significativos para o ensino, devido à inacessibilidade, carência de materiais adequados e agravamento de saúde ocasionado pelo uso excessivo de telas. De acordo com as entrevistas dos/as estudantes, houve um distanciamento que afetou o contato das gestões do PIA com os/as discentes. Segundo as/os entrevistados, a universidade não disponibilizou TA para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem, ficando a cargo do/a estudante encontrar meios para superar as dificuldades de acesso. A partir dos relatos, pode-se concluir que o ERE intensificou a invisibilidade dos/as estudantes com deficiência. Chama a atenção que houve apenas um documento elaborado neste período que dispôs sobre o ensino para pessoas com deficiência, no caso, somente com deficiência auditiva. Ademais, a atuação do PIA ocorreu de forma individualizada e especializada às pessoas que já eram atendidas.

Durante a realização desse trabalho foi possível divulgar as competências do PIA aos/às discentes participantes das entrevistas, assim como possibilitar um espaço de escuta no encontro com os/as gestores/as e com os/as discentes. Esse espaço demonstrou a necessidade de repensar a estrutura da Educação Especial na IES, de modo que possa ocorrer uma efetiva inclusão das pessoas com deficiência. A partir desta pesquisa espera-se contribuir com a atuação do PIA, assim como inserir as pessoas com deficiência nas discussões da temática na universidade, através da divulgação dos resultados da pesquisa à comunidade acadêmica e, em específico, aos/às gestores/as e aos/às estudantes participantes. É importante salientar ainda a necessidade de ampliar as pesquisas nesse campo para além do contexto da pandemia, para que se possa avançar na garantia da educação inclusiva.

Referências

APA. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 25 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>.

BRASIL. *National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education*. 2008. Available in: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Access in: 11 nov. 2022.

BRASIL. *Law No. 13.146, of July 6, 2015*. Institutes the Brazilian Inclusion Law (Person with Disabilities Statute). Brasília: DF: Presidência da República, [2015]. Available in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Access in: 25 oct. 2022.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Intellectual disability according to the cultural-historical approach: a path to adult development. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 2, p. 169–182, 2013. Available in: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt>. Access in: 15 sep. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382013000200003>.

FREIRE, A. P.; PAIVA, D. M. B.; FORTES, R. P. de M. Digital Accessibility During the COVID-19 Pandemic – An investigation about Brazilian Tertiary Public Education Institutions. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 956–984, 2020. Available in: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p956>. Access in: 25 oct. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.956>.

IBGE. *Social Indicators Synthesis: an analysis of life conditions of Brazilian population*. Coordenação de População e Indicadores Sociais, v. 43, p. 148. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Available in: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Access in: 15 sep. 2022.

IBGE. *Income from All Sources 2020*. PNAD Contínua. 2021. Available in: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101880_informativo.pdf. Access in: 15 sep. 2022.

MAGALHÃES, T. F. de A. The Schooling of Student with Disabilities in Pandemic Times of COVID-19: weaving some possibilities. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6 (Edição Especial I), p. 205–221, 2020. Available in: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647>. Access in: 25 oct. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647>.

OLIVEIRA, M. S.; SILVA, M. do C. L. da. The Deepening of Ableism in the Context of Pandemic: old facets of the capital. *RTPS - Revista Trabalho, Política E Sociedade*, v. 6, n. 10, p. 259–272, 2021. Available in: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/download/813/1023/>. Access in: 25 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.813>.

WHO. International Classification of Functioning, Disability and Health. 2004. Available in: <https://catalogo.inr.pt/documents/11257/0/CIF+2004>. Access in: 15 sep. 2022.

WHO. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD- 11). 2022. Available in: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Access in: 15 sep. 2022.

POTT, E. T. B. Contributions of School Psychology to higher education in a pandemic context: the role of building collectives. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 49707–49719, 2020. Available in:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13685/11457>.

Access in: 11 nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-571>.

SOUZA, F. F. de; DAINÉZ, D. Special and Inclusive Education in times of pandemic: the place of school and the conditions of remote emergency education. *Praxis Educativa*, v. 15, 2020. Available in: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Access in: 11 nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16303.093>.

UNESCO. *Global education monitoring report summary, 2020: Inclusion and education: all means all*. 2020. Available in: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Access in: 25 oct. 2022.

UNICENTRO. *Resolution No. 45 CEPE/UNICENTRO*. 2011. Available in: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/A69CC96A>. Access in: 11 nov. 2022.

UNICENTRO. *Normative Instruction No. 1 - PROEN/UNICENTRO*. 2020. Available in: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/FF62E51E>. Access in: 11 nov. 2022.

UNICENTRO. *Accessibility Guidelines for Deaf Students and Professors at Unicentro during Social Isolation*. 2020.

UNICENTRO. *Circular Memorandum No. 06/2021-PROEN*. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas Tomo III*. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Learning and Mental Development at School Age. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Language, development and learning*. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Seven classes of L.S. Vigotski about Pedology fundamentals* (Prestes, Z.; Tunes, E., Eds.). Rio de Janeiro: E-papers, 2018.