

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM NEE

Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves  0000-0002-9951-7012
Laise de Almeida Cardoso  0000-0002-3390-786X
Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO: Este estudo enfatizou o processo de aprendizagem no ensino remoto na perspectiva de estudantes universitários com NEE, tendo como objetivos (i) compreender como os estudantes com necessidades educativas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) avaliam a experiência do estudo remoto; e (ii) analisar o impacto do estudo remoto na formação de acadêmicos com deficiência do ensino superior. A metodologia de pesquisa adotada foi qualitativa, de base dialética e de cunho exploratório. Foi realizado com estudantes universitários matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual da Paraíba. Para construção dos dados, foram utilizados um formulário do Google Forms e um roteiro flexível de entrevista. Em linhas gerais, os resultados demonstraram não haver uma uniformidade entre os estudantes acerca da avaliação do seu desempenho acadêmico, mas ao mesmo tempo, trouxeram problemas similares enfrentados por eles no decorrer das suas experiências de aprendizagem com o ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes Universitários com NEE; Aprendizagem; Ensino Remoto.

THE LEARNING PROCESS IN REMOTE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY STUDENTS WITH NEE

ABSTRACT: This study examined the learning process in remote teaching from the perspective of college students with NEE and aimed to (i) understand how students with educational needs at the Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) evaluate the experience of distance education and (ii) analyze the impact of distance education on the education of academics with disabilities in higher education. The research methodology used was qualitative, dialectical, and exploratory. It was conducted with university students enrolled in undergraduate and graduate courses at the Universidade Estadual da Paraíba. A Google Forms and a flexible interview script were used for data collection. In general, the results showed that students did not evaluate their academic performance uniformly, but at the same time, they addressed similar problems they faced during their learning experiences with remote teaching.

KEYWORDS: College Students with NEE; Learning; Remote Teaching.



1 INTRODUÇÃO

A crise sanitária deflagrada pela pandemia de COVID-19, que acometeu e colocou em risco a vida humana no globo terrestre, impôs a necessidade do isolamento social, haja vista não haver precedentes na saúde mundial para se travar um combate eficaz que impedisse o contágio em massa e as altas taxas de letalidade provocadas pelo coronavírus.

Com esse cenário social nos quatro cantos do planeta, foi preciso planejar novas formas de convivência em vários setores da vida cidadã. Dentre esses segmentos sociais e institucionais, há a educação, que a exemplo dos demais setores, viu-se instada a planejar rotas alternativas para que o processo educativo não estagnasse por inteiro.

Assim como ocorreu nas sociedades do planisfério terrestre, as aulas presenciais no Brasil foram suspensas. Com isso, um conjunto de dispositivos legais foi criado para regulamentar o funcionamento do ensino remoto como um caminho viável a ser trilhado no sistema educacional em todo o território nacional. Desse modo, os sistemas de ensino foram realizando as adequações e promovendo o retorno às atividades pedagógicas de forma não presencial, com a efetivação do uso das tecnologias, a fim de minimizar a defasagem de aprendizagem provocada pela suspensão das aulas presenciais.

No entanto, a crise da educação brasileira que se arrasta há anos, com os problemas que circundam as questões ligadas às desigualdades sociais, tanto na educação básica como no ensino superior, ficou mais acirrada na conjuntura nacional, evidenciando a fragilidade do sistema educacional por conta da precariedade da população estudantil no acesso às tecnologias digitais, da falta de equipamentos e da internet (UNESCO, 2020; SANTOS JÚNIOR, 2020; SCAVINO; CANDAU, 2020; VINHAS; SANTOS; BARRETO, 2021).

No caso em tela, a problemática do ensino remoto ainda se configura com mais desafios para a garantia da aprendizagem por se tratar do estudante



universitário com deficiência. Assim, algumas indagações impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa aqui discutida. Neste sentido, como os estudantes universitários com necessidades educacionais especiais têm lidado com o processo do ensino remoto? Que tipo de apoio institucional tem sido disponibilizado para que esses estudantes tenham seus direitos de aprendizagem assegurados? Quais os principais desafios educacionais enfrentados por esses estudantes durante a fase do isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19?. Para tal, têm-se como objetivos: (i) compreender como os estudantes com necessidades educacionais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) avaliam a experiência do estudo remoto; e (ii) analisar o impacto do estudo remoto na formação de acadêmicos com deficiência do ensino superior.

2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com Pacífico e Martins (2017), a inclusão de estudantes universitários com necessidades educacionais especiais não é uma temática que se estuda com intensidade no Brasil. Com isso, as pesquisas voltadas para esse campo do conhecimento são escassas, carecendo, portanto, de maiores esforços por parte dos pesquisadores em se debruçarem sobre essa questão.

Voltar-se para a produção de pesquisa na área da inclusão educacional é crucial no presente contexto histórico, tendo em vista o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que constatou que “8,4% da população acima de 2 anos - o que representa 17,3 milhões de pessoas, têm algum tipo de deficiência” (JANONE; ALMEIDA, 2021, s./p.). Desse modo, a universalização da educação, tanto na educação básica como no ensino superior, para essa população tende a um aumento significativo. Logo exige-se dos sistemas de ensino a oferta de uma educação inclusiva de qualidade e com dignidade no atendimento pedagógico às diferenças, a fim de assegurar a permanência e, por



consequente, o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que possuam necessidade educacional especial.

Silva e Leite (2018) realizaram um estudo com o propósito de analisar as legislações e as políticas educacionais brasileiras direcionadas ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência e/ou com altas habilidades em uma universidade pública estadual de São Paulo. E um dos principais resultados gerados na pesquisa foi a dificuldade no mapeamento desses estudantes. As autoras destacaram a importância do preenchimento do formulário censitário com informações precisas, relacionadas ao item da autodeclaração, para que seja viabilizada uma educação superior acessível a todos estudantes com algum tipo de necessidade educacional especial, com a criação de políticas públicas direcionadas à “eliminação das barreiras que impedem a plena participação desse público também na universidade” (SILVA; LEITE, 2018, p. 12).

Oliveira *et al.* (2016), ao realizarem uma revisão bibliográfica integrativa sobre a inclusão da pessoa com necessidades especiais no ensino superior, trazem algumas conclusões relevantes, entre as quais, a de que as produções no tema da inclusão no ensino superior são incipientes, sobretudo na “prática inclusiva em si, diante das normatizações e legislações governamentais” (p. 312). Outro dado relevante diz respeito ao aspecto de os estudos concentrarem-se mais em relação às crianças. Ainda os autores encontraram estudos sobre adultos e crianças com necessidades especiais, com maior ênfase na assistência em saúde e não na educação inclusiva.

Barzotti e Menezes (2020), a partir de um levantamento bibliográfico direcionado à inclusão no ensino superior, enfatizam o processo lentificado com que ocorre tal ação pedagógica, evidenciando a falta de estrutura universitária compatível com um atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, a falta de formação de profissionais, professores e pessoal técnico-administrativo da universidade nessa área da educação inclusiva e ainda um apagamento por parte da sociedade, levando, em muitos casos, à deserção desses



estudantes no ensino superior e, em outros casos, nem sequer ao início de seu processo formativo universitário.

Sales e Torres (2022), dentro dessa temática da inclusão no ensino superior, investigaram esse fenômeno educacional com cinco estudantes com deficiência visual, matriculados em uma universidade pública federal localizada no estado de Minas Gerais, tendo como finalidade descrever e analisar os desafios vivenciados por esses estudantes durante seu percurso acadêmico. Em relação às barreiras arquitetônicas, os autores ressaltaram que a estrutura física da universidade não satisfazia as necessidades de mobilidade desses estudantes. Já em relação às barreiras atitudinais, foram encontradas posturas negativas por parte dos professores frente à deficiência visual dos estudantes, comprometendo, desse modo, a permanência deles no ensino superior. Contudo, houve iniciativas inclusivas em algumas atitudes de professores no tocante à oferta de meios e adequações pedagógicas no processo de aprendizagem desses estudantes. Como uma das principais conclusões, foi proposta a ampliação de discussão com toda a comunidade universitária a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos relativos aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, se a educação inclusiva de estudantes universitários com necessidades educacionais especiais retratada nas pesquisas aqui elencadas se configura como um território de luta, constituído por obstáculos diversos, imprimindo a necessidade de superação dos desafios que impedem a garantia do direito de aprendizagem a essas pessoas, imaginemos, então, quão desafiador foi para elas permanecerem no ensino superior durante o processo didático do ensino remoto no período dos primeiros 2,5 anos da pandemia de COVID-19.



3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR DURANTE O ENSINO REMOTO

Freire, Paiva e Fortes (2020) conduziram um estudo a fim de verificar a estrutura de acessibilidade digital disponível por universidades públicas brasileiras para adoção do ensino remoto emergencial. O levantamento consistiu em identificar a presença de estudantes com deficiência na graduação e na pós-graduação; o suporte dado a esses estudantes, como setores e profissionais especializados; os recursos das tecnologias assistivas; e a acessibilidade aos materiais digitais e aos conteúdos de multimídia oferecidos pelas 110 instituições que participaram da pesquisa. Como principal achado, foi observado que as instituições possuem um acervo de recursos considerável em termos de acessibilidade. Porém, os autores enfatizam que, embora o acervo tecnológico das instituições de ensino superior participantes do estudo seja satisfatório, é necessário avançar com a adequação desses recursos educacionais digitais após a experiência com o ensino remoto.

Aguiar *et al.* (2021) refletem sobre a formação e o ensino remoto com foco inclusivo no ensino superior, com ênfase em três aspectos fundamentais, a saber: acessibilidade, tecnologia assistiva e comunicação para que sejam asseguradas igualdades de condição para os estudantes com deficiência em relação à comunidade acadêmica matriculada nas instituições de ensino superior. Com efeito, traz um relato de experiência acerca do suporte oferecido aos estudantes com deficiência em uma universidade estadual do Rio Grande do Norte durante o ensino remoto. Como síntese, enumeraram algumas ações para o funcionamento de ensino remoto inclusivo funcional e significativo em termos de aprendizagem. Por último, relataram o êxito no ensino remoto inclusivo com ações educacionais baseadas na “dimensão de personalização, da flexibilização, da aproximação aos estudantes, trabalho colaborativo e criativo, construído desde o início da pandemia da COVID-19” (AGUIAR *et al.*, 2021, p. 311).



Leite *et al.* (2020) investigaram como ocorreu o atendimento educacional aos estudantes com deficiência visual na pandemia, por conta da necessidade de mediação pedagógica efetuada pelas tecnologias digitais. Em linhas gerais, foi identificada a necessidade individual e foram providenciados os recursos favoráveis à inclusão no contexto do ensino não presencial.

Bohrer e Rodriguez (2021) abordam uma experiência do Núcleo de Acessibilidade (NAI) e da Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O trabalho de apoio aos universitários com deficiência, no decorrer do ensino remoto, teve como proposta a promoção do diálogo, a reflexão das boas práticas educativas relacionadas ao levantamento das necessidades acadêmicas desses estudantes e ainda as ações realizadas no atendimento pedagógico especializado, direcionadas para a garantia da acessibilidade e a inclusão no ensino remoto emergencial.

Pereira e Silva (2021) realizaram um levantamento dos estudos desenvolvidos na educação superior sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) no cenário da pandemia. Os resultados substanciam as desigualdades sociais já existentes no ensino presencial. Com a mudança para o ensino remoto, essa população estudantil vivenciou de modo severo os problemas que giram em torno da precarização relacionada a acessibilidade e estratégias de ensino adequadas às suas necessidades educacionais, com efetiva garantia dos seus direitos de aprendizagens. Assim sendo, os autores conclamam por uma educação especial pós-pandemia mais inclusiva, para “uma sociedade mais acolhedora, empática e compassiva com as diferenças humanas” (PEREIRA; SILVA, 2021, p. 107).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista da natureza da pesquisa aqui disposta, esta adota a abordagem qualitativa sob as bases da perspectiva dialética de construção de conhecimento, uma vez que focaliza “a unidade de contrários” (DEMO, 2008, p.



98). Nessa direção, o desenho da pesquisa se configurou com um estudo de caso exploratório, que teve como cenário o processo de aprendizagem do estudo remoto vivenciado por estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).ⁱ

O procedimento de construção dos dados foi realizado em duas fases relacionadas entre si no período de fevereiro a abril de 2022. A primeira fase consistiu no envio de um formulário do Google Forms composto por dois temas centrais: (i) dados sociodemográficos e acadêmicos, composto por sete itens; e (ii) acessibilidade ao ensino remoto, composto por oito itens. O último item do formulário destinou-se a saber se o estudante gostaria de participar de uma entrevista.

A segunda fase consistiu na realização da entrevista com aqueles estudantes que expressaram interesse no ato do preenchimento do formulário. A entrevista se configurou como um roteiro flexível, contendo sete questões, além dos dados de identificação do participante. Em alguns casos, a entrevista foi realizada de maneira remota pela plataforma Zoom, sendo gravada pelo recurso disponível no próprio aplicativo; noutros casos, aconteceu presencialmente e foi gravada em áudio. Foram facultadas essas duas opções ao participante, que fazia a escolha no momento em que a bolsista do projeto entrava em contato para confirmar a participação e agendar o encontro para a sua realização. Todos os participantes consentiram a gravação da entrevista. Sendo assim, o material produzido foi transcrito e posteriormente encaminhado para análise.

Quanto ao número de participantes, contamos na primeira fase com onze estudantes universitários com NEE, sendo dez deles estudantes do Campus I da UEPB e um estudante do Campus III. Já em relação à segunda fase, apenas cinco deles se disponibilizaram a participar da entrevista. Os nomes dos participantes aqui designados são fictícios para preservar em sigilo ético a identidade pessoal.



5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados gerados na pesquisa foi materializada em dois planos interligados, com vistas a perceber as semelhanças, as complementaridades e, sobretudo, as contradições constitutivas no contexto do ensino remoto, criado por conta da pandemia de COVID-19. Assim, no primeiro plano, os resultados e as discussões que se seguem foram gerados a partir dos dados produzidos no formulário eletrônico, no tópico destinado aos dados sociodemográficos e acadêmicos, como também dos dados relativos à acessibilidade ao ensino remoto, sendo esta a fase mais objetiva da construção do material empírico da pesquisa.

Desse modo, quanto aos dados sociodemográficos, como dito anteriormente, onze estudantes com NEE participaram desta primeira fase da pesquisa e, com isso, foi possível verificar que a faixa etária está compreendida entre 19 e 48 anos, sendo cinco participantes do gênero feminino e seis do gênero masculino. Em relação ao tipo de NEE, responderam ao formulário a) uma estudante com dislexia; b) uma estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA; c) Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH; d) um estudante com deficiência visual; e) dois estudantes com deficiência auditiva; f) um estudante e uma estudante com TDAH; g) uma estudante com deficiência física e TDAH; i) uma estudante com deficiência auditiva; j) dois estudantes com TEA.

Já quanto aos dados acadêmicos, dez estudantes cursavam a graduação, sendo a) dois deles matriculados no curso de Ciência da Computação; b) dois no curso de licenciatura em Ciências Biológicas; c) dois no curso de licenciatura em Matemática; d) uma estudante no curso de licenciatura em Educação Física; e) uma estudante no curso de licenciatura em Sociologia; f) um estudante no curso de licenciatura em História; g) um estudante matriculado no curso de licenciatura em Letras/Espanhol. A pesquisa também contou com um estudante matriculado na pós-graduação *stricto sensu*, no curso de Mestrado Profissional de Formação de Professores.



A partir desses dados, podemos tecer algumas considerações em relação à constituição da população universitária com NEE da UEPB. A primeira delas diz respeito à diversidade de NEE, pois, mesmo com número pequeno de participantes, é possível avaliar a extensão das diferentes demandas do público da educação inclusiva. Com isso, faz necessário reforçar cada vez mais a defesa de um atendimento educacional voltado para uma proposta personalizada e flexível, próxima ao estudante que possua algum tipo de NEE (AGUIAR *et al.*, 2021). Aliada à particularidade de cada tipo de NEE, há ainda as necessárias adequações didático-pedagógicas inerentes a cada curso de graduação e pós-graduação.

Já com relação à acessibilidade dos estudantes com NEE ao ensino remoto, destacamos três blocos que se complementam. Um desses blocos se relaciona ao tipo de recursos (aplicativos, plataformas e materiais digitais) que foram utilizados no andamento didático das disciplinas. Assim eles responderam com relação aos aplicativos utilizados: as aulas síncronas aconteciam pelo Google Meet e as aulas assíncronas, pelo Google Classroom; além do pacote de aplicativos do G-SUITE (Word e Power Point) como os aplicativos mais utilizados para a realização dos trabalhos acadêmicos; o recurso de aulas gravadas (informado por cinco dos onze estudantes); e também o acesso a textos em formato PDF.

Com exceção do estudante de mestrado, que estava cursando duas disciplinas no momento da pesquisa, os estudantes da graduação informaram que estavam cursando mais de quatro disciplinas durante o ensino remoto. Sobre a acessibilidade às aulas remotas, as principais queixas dos estudantes foram a necessidade de: equipamento eletrônico adequado; tempo adicional para realização das tarefas; um bom software de leitura de tela; mais intérpretes de Libras; conectividade; e adequação das atividades solicitadas pelos professores. Entre os maiores desafios na acessibilidade, os estudantes informaram que havia a necessidade de treinamento dos professores para saberem trabalhar na perspectiva da educação inclusiva e a de professores auxiliares para uma maior assistência pedagógica aos estudantes com NEE.



Diante das informações dadas pelos estudantes sobre acessibilidade, foi possível perceber os desafios enfrentados por eles durante o ensino remoto. A questão da acessibilidade foi um dos elementos centrais para a consolidação da aprendizagem nesse período contingencial pelo qual a educação atravessou por conta da pandemia. Pois, se a acessibilidade já se configurava como uma das questões centrais no ensino superior inclusivo, com a educação não presencial, os desafios aumentaram sobremaneira, como percebido nas informações aqui relatadas pelos participantes. Com isso, esse resultado se alinha aos demais estudos que deflagram a precarização da estrutura e do funcionamento pedagógico, bem como as desigualdades educacionais no ensino superior das pessoas com NEE, tanto presencial como remotamente, mediado por tecnologias (BARZOTTI; MENEZES, 2020; UNESCO, 2020; SANTOS JÚNIOR, 2020; SCAVINO; CANDAU, 2020; VINHAS; SANTOS; BARRETO, 2021).

Por outro lado, uma demanda educacional dos estudantes com NEE que merece destaque, aparecendo expressamente em algumas respostas do formulário, é o fato de sentirem a necessidade de professor auxiliar, como também da formação continuada para os professores titulares efetivarem uma prática de ensino inclusiva nas disciplinas. Isso se coaduna àqueles estudos que enfatizam que não basta só ter o arsenal tecnológico para desenvolver o trabalho pedagógico, mas é necessária formação continuada para que se possa explorar adequadamente os recursos disponíveis, bem como elaborar material didático com adequações educativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com NEE (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020; BOHRER; RODRIGUEZ, 2021).

Com efeito, passa-se adiante para os resultados e discussões gerados a partir das entrevistas individuais com os estudantes que concordaram em participar dessa fase. Para tal, a entrevista assume um caráter subjetivo e aprofunda alguns temas, o que não é possível acontecer por um formulário eletrônico, trazendo à tona a percepção da realidade enfrentada pelos estudantes com NEE, frente ao ensino remoto, de forma mais substancial e significativa.



Para a análise da entrevista aqui empreendida, destacamos, entre os temas abordados, a questão da experiência com o ensino remoto dos estudantes com NEE a fim de perceber a vivência pessoal de cada um. Logo a seguir, estão dispostos os comentários dos participantes da pesquisa acerca da sua experiência pedagógica durante o ensino remoto, em especial, nas questões ligadas ao processo de adaptação e aos principais desafios por eles enfrentados.

Quadro 1 – A experiência dos estudantes com NEE durante o ensino remoto

<p>Comentários de Atticus</p> <p>Possui deficiência auditiva, mas é oralizado.</p> <p>Graduando em licenciatura em Geografia (Campus III/UEPB)</p> <p>A entrevista foi realizada pela plataforma Zoom.</p>	<p>Na realidade, eu levei em consideração que o ensino remoto, nesta pandemia, foi muito positivo. O conhecimento que eu adquiri foi grande, foi imenso, eu não senti assim quase nenhuma diferença em relação à sala de aula, por eu já ter uma formação, não senti quase nenhuma diferença. Eu achei que foi muito parecido, as metodologias, as formas dos professores se portarem nas aulas, é... as atividades, os trabalhos, acho que tudo foi positivo, não vi nada de negativo. E para mim, enquanto pessoa com deficiência, foi muito positivo, porque, assim, me deixou mais próximo da fala do professor de eu poder compreender o que o professor estava falando e estar anotando, eu consegui com mais facilidade anotar tudo, fazer a leitura labial ficou muito mais fácil, foi tudo mais cômodo, porque eu sei que, na sala de aula, ia precisar de um gravador, ia precisar de algumas tecnologias (...) foi muito positivo, porque eu consegui acompanhar, não é a toa que as minhas notas foram muito boas, eu gostei muito.</p>
<p>Comentários de Denver</p> <p>Possui deficiência visual.</p> <p>Graduando em licenciatura Letras/Espanhol (Campus I/UEPB)</p> <p>Entrevista foi realizada presencialmente nas dependências da UEPB</p>	<p>Bom, assim é... no meu caso, eu tive que pegar o bonde andando, porque desde 2010 que eu tenho um verdadeiro contato com leitores de tela, isso para mim não é nenhum problema, só que essas novas ferramentas, como o Classroom e essas coisas, eu ainda não sabia usar e particularmente o Google complicou a vida dos cegos nessa época, porque era tudo uma coisa e depois simplesmente mudou de uma hora para outra (...) Então assim, eu tive que pegar o bonde andando, assim que começaram essas aulas...</p>
<p>Comentários de Galileia</p> <p>Possui TEA.</p> <p>Graduanda do curso de licenciatura em Matemática (Campus I/UEPB)</p>	<p>Bom, o estudo remoto a priori foi muito bom pra mim, né, porque eu tenho fadiga social. Essa fadiga social é o seguinte é... eu não sou muito tolerante a barulho, no meu laudo tem dizendo que eu tenho sensibilidade nessa parte auditiva. E eu consegui avançar bastante, né, tipo... eu avancei muito no curso, eu coloquei muitas disciplinas, por exemplo, eu colocava 8, 10 disciplinas para pagar logo o curso todo. Eu sou um pouco autodidata, eu tava muito focada (...) Mas foi muito</p>



<p>A entrevista foi realizada pela plataforma Zoom.</p>	<p>bom, pra mim, foi, é melhor do que “tá” no presencial, né, que às vezes a gente se sente um pouco incomodado com o barulho e com as pessoas. É com essas coisas, mas pra mim foi tranquilo. Muito pelo contrário, eu fui muito, eu fui favorecida, né.</p>
<p>Comentários de Léon</p> <p>Possui deficiência auditiva.</p> <p>Pós-graduando do Mestrado Profissional de Formação de Professores (Campus I/UEPB)</p> <p>A entrevista foi realizada com o apoio da intérprete de Libras.</p> <p>A entrevista foi realizada presencialmente na UEPB.</p>	<p>Antes, não eram remotas as aulas, eram todas presenciais aqui, aí por conta do Covid, por causa da pandemia, o ensino ficou remoto, aí entrou a questão de como os ouvintes iam fazer. Foi difícil, às vezes, a internet não ajudava, travava que era uma maravilha, essa que vos fala aqui fazia as traduções para mim, o ouvinte ouvia e eles não precisavam usar as expressões faciais e eu sempre tocava no ponto, precisa sim, é de fundamental importância. Aí eles reclamavam das aulas remotas por conta da internet que não ajudava, travava, então ficava muito, ficou muito aquém na comunicação, ficava travada, (...) infelizmente a maioria dos alunos manteve as câmeras fechadas, (...) o presencial é muito melhor do que o remoto. O remoto é muito ruim.</p>
<p>Comentários de Ravi</p> <p>Possui TEA e TDAH.</p> <p>Graduando em Licenciatura em Biologia (Campus I/UEPB)</p> <p>A entrevista foi realizada pela plataforma Zoom.</p>	<p>Foi muito difícil e muito estressante, eu fiquei com trauma disso (...)Porque eu tenho autismo e TDAH, quando eu fico fazendo coisas online, digitando ou fazendo as atividades, isso me causa estresse e confusão, porque eu fico pensando se fiz alguma coisa errada.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante dos comentários dos estudantes, é possível observar que, para alguns, o ensino remoto favoreceu o processo de aprendizagem deles, como foi trazido por Atticus o fato de poder estar mais próximo da fala do professor para fazer a leitura labial, facilitando a compreensão e o registro durante as aulas. Ele também ressalta que teve um bom desempenho acadêmico. Então parece que, para esse estudante, o ensino remoto foi acessível, proporcionando-lhe aprendizado.

Por outro lado, o estudante Léon, que também possui deficiência auditiva, porém necessita da intérprete de Libras, traz os desafios impostos pelo ensino remoto durante seu processo de aprendizagem, como a necessidade de visualização da expressão facial para a sua compreensão durante as aulas síncronas. Ele



ressalta os problemas de conexão causados pelo aplicativo do Google Meet, uma vez que travava bastante, provocando problemas no fluxo da comunicação.

Daí a importância de perceber o sujeito e a sua deficiência de modo singular, pois mesmo que muitas pessoas tenham a mesma deficiência, esta se constitui de modo particular, e o que pode ser favorável para alguns, para outros podem ser completamente desfavorável. E assim o direito subjetivo de aprendizagem tem de prevalecer durante o andamento pedagógico para que seja assegurado o desenvolvimento escolar/acadêmico dos estudantes com NEE (AGUIAR *et al.*, 2021; LEITE *et al.*, 2020).

No caso de Denver, ele comenta sobre os desafios enfrentados no processo de adaptação com o aplicativo do Google Meet no transcurso das aulas síncronas, falando inclusive que foi um problema enfrentado pelos cegos de modo geral. Isso nos leva a pensar que essa situação era compartilhada por estudantes universitários cegos por meio de algum grupo de WhatsApp, ou até mesmo em algum fórum estudantil, constituído pelos estudantes com deficiência visual. Ao longo do ensino remoto, a ferramenta do Google Meet foi passando por aperfeiçoamentos técnicos, mas será que se tornou mais acessível para o estudante com deficiência visual?

Esse estudante também relata a ruptura no processo de ensino provocada pela pandemia: “[...] tive que pegar o bonde andando assim que começaram as aulas”, destacando sua familiaridade com os leitores de tela como tecnologia assistiva que o auxilia no processo de aprendizagem. Mas no contexto das aulas síncronas, esse recurso não pareceu muito favorável, necessitando de uma nova adequação.

A partir da experiência de Denver, encontra-se uma forte relação com aquelas pesquisas que destacam a importância de um programa contínuo de formação profissional, tanto para técnicos como para professores, quanto ao uso das tecnologias educacionais utilizadas durante o ensino remoto. Tal formação visa otimizar o processo de aprendizagem enquanto proposta educacional inclusiva e



assim superar não apenas as barreiras arquitetônicas, mas sobretudo as barreiras atitudinais, uma vez que a tecnologia utilizada no ensino remoto tenderá a coexistir com o ensino presencial (SILVA; LEITE, 2018; FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020; BARZOTTI; MENEZES 2020; PEREIRA; SILVA, 2021; SALES; TORRES, 2022).

Contudo, apesar de Galileia e Ravi possuírem TEA, a experiência no ensino remoto para eles também ocorreu de modo diferente, assim como foi para Atticus e León. No caso de Galileia, ela destaca que, apesar da fadiga social que possui, o ensino remoto foi muito favorável, pois, considerando-se autodidata, o que lhe traz autonomia nos estudos, conseguiu cursar de oito a dez componentes curriculares por semestre remoto, tendo êxito e bom desempenho acadêmico. Já no caso de Ravi, que, além do TEA, possui TDAH, a experiência com ensino remoto lhe causou trauma, muito estresse e confusão, em virtude exatamente das questões que demandam atenção, como as multitarefas exigidas nos aplicativos do Google Meet (prestar atenção na fala do professor ou de algum colega, prestar atenção ao chat durante as aulas no Google Meet, escrever, pedir a palavra para falar, tirar dúvida, etc.) e no Classroom (realizar as tarefas, ler os textos e as atividades recomendadas pelo professor, postar tarefas, responder no mural, etc.).

Sendo assim, mais uma vez se confirma o que é preconizado em termos de uma educação inclusiva voltada à pessoa com NEE. É preciso voltar-se para as particularidades e demandas educacionais de cada estudante para que o direito de aprender seja assegurado. Com isso, o tripé acessibilidade - personalização - flexibilização acontece com a finalidade de efetivar um trabalho pedagógico colaborativo e criativo, com sentido e significado para o estudante com NEE (AGUIAR, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou compreender como os estudantes com NEE, matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, avaliam a sua experiência de aprendizagem durante o ensino remoto; e ainda analisar o impacto do estudo



remoto na formação desses estudantes. Assim, foi possível perceber desafios comuns, como a precarização dos equipamentos, os problemas ligados à conectividade e ao bom funcionamento dos aplicativos durante as aulas síncronas, a necessidade de uma maior assistência educacional por parte dos professores e a disponibilidade de técnicos educacionais com formação e experiência profissional em educação inclusiva para auxiliar na aprendizagem.

Ao mesmo tempo, também foi identificado um processo de aprendizagem autônomo por parte de alguns estudantes, inclusive avaliando que o ensino remoto lhes favoreceu o desenvolvimento acadêmico em função das suas particularidades, como a questão ligada à fadiga social e até mesmo à escuta da fala do professor durante as aulas síncronas.

Como este estudo assumiu um caráter mais exploratório, enfatizamos, assim como outros autores aqui abordados, que se faz necessário intensificar pesquisas voltadas para o processo de aprendizagem de estudantes universitários com NEE não apenas relacionados ao ensino remoto, mas sobretudo no contexto educacional presencial, já que essa temática carece de mais resultados e discussão no campo da educação especial, sob a perspectiva inclusiva no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. L. O.; FREITAS, C. L. de S.; RAMOS, R. da C. B.; COSTA, F. M. P. Por uma reconstrução do/no ensino remoto: rascunhos e borrões em um fazer inclusivo no ensino superior. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, n. 86, set./dez. 2021. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65744/1/2021_art_aloaguiarclsfreitas.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

BARZOTTI, G.; MENEZES, W. L. de. Desafios da educação inclusiva no ensino superior. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, p. 105-115, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1359>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BOHRER, M. P.; RODRIGUEZ, R. de C. M. C. A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto. **RevistAleph**, n. 37, p. 61-84, dez. 2021. Disponível em:



<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/51521>. Acesso em: 14 ago. 2022.

DEMO, P. Dialética do conhecimento científico. In: DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 1 ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008, p. 97-118.

FREIRE, A. P.; PAIVA, D. M. B.; FORTES, R. P. de M. Acessibilidade digital durante a pandemia da Covid 19: uma investigação sobre as instituições de ensino superior públicas brasileiras. **RBIE: Revista Brasileira de Informática da Educação**. v. 28, 2020. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p956>. Acesso em: 12 ago. 2022.

JANONE, L.; ALMEIDA, P. Brasil tem mais de 17 milhões de pessoas com deficiência segundo o IBGE. **CNN Brasil**, 26 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-mais-de-17-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-segundo-ibge/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A. C. S.; PEREIRA, M. Impactos da Covid 19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 14 ago. 2022.

OLIVEIRA, R. Q. de; OLIVEIRA, S. M. B. de; OLIVEIRA, N. A. de; TREZZA, M. C. S. F.; RAMOS, I. B.; FREITAS, D. A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/p8wByDpCFKDtSL3SQDMTQWn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PACÍFICO, M. V. D.; MARTINS, N. da S. C. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um desafio para universidade. **Multitemas**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 52, p. 67-91, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1511>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PEREIRA, M. D.; SILVA, J. P. da. Educação Especial em tempos de pandemia: remota e desigual. In: MELO, F. R. L. V.; GUERRA, E. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. **Educação superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021, p. 99-110.

SALES, I. H.; TORRES, J. P. Inclusão de deficientes com deficiência visual em uma universidade federal mineira. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-23, 2022. Santa Maria. Disponível em:



<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66425>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SANTOS JÚNIOR, I. B. dos. Percepção de alunos e professores da Seduc RJ sobre o ensino on-line de caráter emergencial durante a pandemia. **Educação Pública**. v. 20, n. 30, 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/30/percepcao-de-alunos-e-professores-da-seeducrj-sobre-o-ensino-ion-linei-de-carater-emergencial-durante-a-pandemia>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SCAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito a educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**. Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SILVA, K. C. da; LEITE, L. P. A matrícula de estudantes da educação especial em uma universidade pública do Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 26, n. 44, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3247>. Acesso em: 11 ago. 2022.

UNESCO, United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization. COVID 19 Educational Disruption and Response. **UNESCO Website**, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>. Acesso em: 13 ago. 2022.

VINHAS, T.; SANTOS, L. M. S. dos; BARRETO, A. C. F. Estágio supervisionado e ensino remoto emergencial: quais os desafios para a formação docente? **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. v. 2, n. 10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36252>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Recebido em: 21-08-2022

Aceito em: 13-09-2022

ⁱ Informamos que esta pesquisa teve apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq, Cota 2021-2022 - Processo 164957/2021-9 - Vigência de 01/12/2021 a 31/08/2022 - Instituição Executora: Universidade Estadual da Paraíba (Dados extraídos do termo de outorga da bolsista). Destacamos que esse apoio institucional do CNPq de incentivo à pesquisa na graduação foi imprescindível para a realização deste estudo, bem como para o fortalecimento da formação inicial de pesquisadores no âmbito da graduação.

