

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG  
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA

**Fagner Luis Mendes Jacinto**

**AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
REMOTO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE DISCENTES DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG)**

Varginha-MG

2022

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG  
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA

**Fagner Luis Mendes Jacinto**

**AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
REMOTO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE DISCENTES DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG)**

Trabalho de conclusão do Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e extensão – PIEPEX apresentado ao Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da universidade Federal de Alfenas como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Ciência e Economia.

Orientador: José Roberto Porto de Andrade Júnior.

Varginha-MG

2022

## RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino é um direito estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 13.146/2015. Não obstante, para além de sua previsão constitucional e normativa, é imprescindível sua autêntica efetividade. Na conjuntura atual, caracterizado pelo enfrentamento da Covid-19, doença causada pelo Novo Coronavírus, houve várias alterações na sociedade. Nesse cenário, o setor educacional também vivenciou mudanças e adequações que influenciaram abertamente a vida de docentes e discentes. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as percepções dos estudantes da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG) que possuem alguma deficiência sobre o ensino remoto ofertado por essa instituição de ensino. Por meio das respostas obtidas através de pesquisa *survey*, pôde-se notar que os estudantes da UNIFAL – MG tiveram percepções distintas a respeito do ensino remoto, positivas e negativas. O tipo de deficiência foi identificado como um determinante para a percepção positiva ou negativa. Ademais, constatou-se que houve problemas na oferta de serviços de apoio a estudantes com deficiência por parte da instituição, uma vez que discentes relataram dificuldades para realização das atividades remotas.

**Palavras-chaves:** educação, deficiência, ensino remoto, acessibilidade, inclusão.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>2. DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b> 8	
2.1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA .....	11
2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	13
2.3 DEFICIÊNCIA VISUAL .....	15
<b>3. METODOLOGIA E TÉCNICAS DE PESQUISA</b> .....	17
<b>4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	19
4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES .....	19
4.2 PERCEPÇÃO DOS DISCENTES PERANTE O ENSINO REMOTO .....	22
4.3 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS .....	28
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	31
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	33

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com o último censo Demográfico feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, cerca de 45 milhões de pessoas no Brasil possuíam algum tipo de deficiência. Para se ter uma ideia da dimensão dos números, se o Brasil tivesse 100 pessoas, aproximadamente 7 delas teriam deficiência motora, 5 teriam deficiência auditiva e 19 teriam deficiência visual (CNAE.IBGE, 2021).

Considera-se pessoa com deficiência, de acordo com a lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 em seu art. 2º:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), classificou como pandemia o novo coronavírus. Nesta data, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (Tedros Adhanom Ghebreyesus), anunciou em Genebra na Suíça, que a Covid-19, doença causada pelo Novo Coronavírus, se caracterizava como pandemia, pois existiam mais de 118 mil casos em 114 países e 4,2 mil pessoas haviam falecido em decorrência desse novo vírus (PAHO.ORG, 2020).

Tal patógeno (*SARS-COV 2*) trouxe uma nova doença (COVID-19) que, devido a sua alta taxa de transmissibilidade ao se comparar com o *SARS-COV*, em decorrência de uma recombinação genética nas proteínas (SOUZA *et al.* 2021 p.10), obrigou as autoridades a adotar medidas que pudessem controlar a disseminação da doença. Dentre tais medidas, o isolamento social foi a forma mais eficaz de se conter o avanço da nova enfermidade.

Com isso, todo tipo de local ou evento que causasse aglomerações de pessoas teve que ser fechado. Dentre tais paralizações, as instituições de ensino (escolas, cursos e universidades) tiveram que ter suas atividades regulares interrompidas. No Brasil, a Portaria nº 343, publicada no dia 17 de março de 2020, situou a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19 (BRASIL, 2020). Em Minas Gerais, o governo estadual publicou a Portaria nº 18 de 22 de março de 2020, no qual em seu artigo terceiro dispõe sobre a paralização nas instituições de ensino superior:

Art. 3º - ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades de educação superior em todas as unidades autárquicas e fundacionais que integram a administração pública estadual.

Parágrafo único – fica facultada as instituições referidas no caput a realização de atividades acadêmicas por meios não presenciais, de modo a cumprirem o calendário escolar que lhes é aplicável (LEGISWEB, 2020 P. 1).

Com a paralização das instituições de ensino, a tarefa de manter uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência, se tornou um desafio bastante complexo. Planejar uma metodologia que possa abranger as necessidades desses alunos é algo desafiador para os docentes, pois pensar em cada particularidade dos alunos com deficiência e construir uma possibilidade de ensino que seja acessível e que dialogue com a condição socioeconômica das famílias tem sido um grande desafio (SILVA; CHARLOT, 2020 p. 1).

Com o advento da pandemia, se teve um impacto significativo na questão da inclusão da pessoa com deficiência. A pandemia afetou a vida de todos, porém, de diferentes formas e intensidades. No caso das pessoas com deficiência, a luta constante por inclusão se deparou com diversas barreiras, principalmente em questões como atendimento de saúde, acesso ao trabalho e à educação (CASTANHARI, 2021).

Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é analisar as percepções dos discentes da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG) que possuem algum tipo de deficiência perante o ensino remoto ofertado durante o cenário de paralização das atividades presenciais da instituição.

A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG) possui quatro unidades, com instalações situadas nas cidades de Alfenas (MG), aonde possui duas sedes, e também em Poços de Caldas (MG) e Varginha (MG). Nestes polos de ensino existem diversas unidades acadêmicas, tais como: Ciência e Tecnologia, Ciências Biomédicas, Ciências de Motricidade, Ciências da Natureza, Ciências Farmacêuticas, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Letras, Ciências Sociais Aplicadas, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Odontologia e Química (UNIFAL, 2020).

Com relação à interrupção das aulas presenciais, a instituição de ensino superior UNIFAL – MG, a princípio, adotou o sistema REE (regime de ensino emergencial), no qual teve uma duração de três meses (UNIFAL, 2020). Durante a vigência deste método de ensino, se ofertaram disciplinas de maneira optativa aos discentes, devido ao fato de nem todos os alunos terem condições de continuar seus estudos de maneira remota.

Após a 254ª reunião ordinária do Conselho Universitário (CONSUNI) da UNIFAL – MG, foi estabelecido, em 8 de abril de 2020, a suspensão das atividades referentes ao regime emergencial de ensino, e conseqüentemente, houve também a interrupção do calendário acadêmico. Após aproximadamente quatro meses de atividades suspensas, em 3 de agosto de 2020, a instituição decidiu por reestabelecer o calendário acadêmico, ofertando o ensino remoto emergencial (ERE), que, de acordo com a universidade:

“É a oferta de atividades curriculares por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) durante o período de vigência do isolamento social e da suspensão de atividades acadêmicas presenciais, determinado pela comissão instituída pela portaria 741/2020. A interação durante as atividades de ERE serão assíncronas (alunos e professores não precisam estar conectados em tempo real) e síncronas (depende da interação em tempo real), sendo que o ERE tem autorização para substituição de disciplinas presenciais.” (UNIFAL, 2020 p. 1).

Porém, dentre os discentes da UNIFAL – MG, há alunos que necessitam de atendimentos especiais para conseguirem realizar suas atividades. As dificuldades enfrentadas por esse público são diversas. Segundo o art. 27 da lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Dado o contexto de isolamento social, os desafios para efetivação das normas estabelecidas no art. 27 da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 se tornaram ainda mais difíceis de serem transpassados. Mesmo em um contexto normal, as barreiras atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência são, a princípio, uma das principais dificuldades, pois, na maioria das vezes recebem o rótulo de limitados e incapacitados, sendo-lhes proibido o exercício de papéis sociais que lhes são de direito (PAIVA; RIBEIRO; SIMÕES, 2017 p.4).

No contexto de pandemia, as desigualdades existentes na sociedade brasileira ficaram ainda mais expostas, de acordo com Cury (*et al*, 2020 p. 1): “a pandemia desabou o nosso cotidiano rotineiro e escancarou a desigualdade existente na sociedade, e, por consequência, do sistema educacional”. A falta de acesso a materiais adaptados às necessidades específicas de cada pessoa contribuiu para uma maior exclusão das pessoas com deficiência em tempos de ensino remoto.

Ao avaliar as experiências dos discentes da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG) durante o período de isolamento social e de aulas remotas, o presente

trabalho pretende colaborar para um maior debate sobre tal temática. Ademais, o presente trabalho, pode inclusive, servir de base para tomada de decisões internas, via NAI, com a finalidade de se obter melhorias nas políticas públicas destinadas as pessoas com deficiência.

Essa iniciativa é bastante importante, uma vez que, de acordo com Cury (*et al*, 2020 p. 2), “se verifica que os alunos com deficiência mais uma vez foram esquecidos, pois, vários foram os artigos, publicações e *lives* que trataram da educação como um todo, mas que não deram a devida atenção ao aluno com deficiência”.

A presente análise possui caráter qualitativo/quantitativo, amparada por uma revisão bibliográfica e pela aplicação de um questionário *survey*. O questionário em questão foi aplicado através de um grupo no aplicativo WhatsApp, no qual estão presentes discentes dos 4 *Campi* da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG), e ele também foi submetido através de e-mail aos discentes para que tivesse um maior alcance. Foram coletados dados de alunos de Alfenas – MG (*Campus* Sede e Santa Clara), Poços de Caldas – MG e Varginha – MG.

Este trabalho está dividido em 5 tópicos. Além da presente introdução, se abordará no segundo tema uma visão ampla das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência em um contexto geral. No tópico subsequente, se acerará a respeito da metodologia e técnicas de pesquisa implementada. Em seguida, o presente trabalho se circundará na discussão dos dados coletados, ademais, dentro do referido tópico, irá se expor os resultados obtidos. Por fim, tem-se as considerações finais da referida pesquisa e visões do mencionado tema.

## **2. DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Várias são as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência em relação ao seu aprendizado em um contexto normal. Com a paralisação das atividades presenciais, essas barreiras ficaram ainda mais evidentes. Esta sessão abordará as principais limitações vividas por este público no contexto de ensino remoto.

De acordo com o art. 28 da lei nº 13.146 de 6 de março de 2015, em seu inciso II:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam inclusão plena (BRASIL, 2015).

Apesar de estar explicitado no Art. 28 da lei nº 13.146 de 2015, em seu inciso II, que cabe ao Poder Público assegurar a igualdade de condições entre os alunos, o ensino não foi pensado para atender a todos, pois, os cursos de formação partem do pressuposto de atender alunos que respondem culturalmente às propostas educacionais, sem se levar em conta as diversidades, ou seja, os educandos são pensados em modelos didáticos na perspectiva de pessoas sem deficiência (PAIVA; RIBEIRO; SIMÕES, 2017 p. 14).

A falta de investimento e adaptações que pudessem minimizar os impactos da situação de ensino à distância foram preponderantes para uma maior exclusão das pessoas com deficiência em tempos de paralização das atividades presenciais.

O estado de emergência global decorrente do Coronavírus evidenciou a necessidade de investimento e remodelamento emergencial de sistemas e práticas educacionais para o fortalecimento dos direitos sociais, culturais e econômicos e para a redução das desigualdades educacionais historicamente acumuladas. O contexto de pandemia trouxe à tona uma série de desafios e entraves quanto ao acesso à educação brasileira, sendo que estes não são exclusivamente oriundos do quadro da crise atual, mas sim resultados de uma trajetória política institucional que não colocou a educação como prioridade de Estado (SILVA; SOUSA, 2020 p. 6).

O Brasil possui um grave problema de inclusão digital. Com a pandemia, essa dificuldade ficou ainda mais exposta. De acordo com Marcon (2020), “torna-se urgente debater sobre inclusão digital, principalmente na medida em que constatamos que ainda existe uma parcela da população que se encontra excluída e que não tem acesso a computadores e internet”.

Informações atualizadas da pesquisa TIC Domicílios 2020 mostra que cerca de 83% dos lares brasileiros possuem acesso à Internet. Todavia, menos da metade dessas moradias possuem computador (CETIC.BR 2020). Ainda segundo a pesquisa, o acesso a computadores se mostra muito desigual dentre as classes sociais, no qual, cerca de 95% dos lares da classe A possuem microcomputadores, na classe B, se constatou a presença destes dispositivos em 85% das residências, já na classe C, se obteve o percentual de 44%, por fim, na classe D, o índice é de apenas 14% (CETIC, 2020). Apesar do número de domicílios conectados ser razoavelmente bom, segundo Marcon (2020), “diante desse contexto, pensamos que movimentos de inclusão digital, entendidos como mais do que o acesso, implicam uma apropriação social das tecnologias digitais”.

O processo de inclusão digital não se restringe apenas em se obter o acesso e instrumentalização das tecnologias, ou seja, segundo Marcon (2020 p. 6)

mais do que dar acesso as tecnologias (uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital), o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdo próprios e distribuí-los livremente mantendo-se senhor de seus dados pessoais, garantindo-se a privacidade e o anonimato.

No contexto de ensino a distância, a exclusão digital é uma dificuldade enfrentada por uma parcela considerável dos alunos. Porém, para a parcela da população que apresenta algum tipo de deficiência, essa supressão é ainda mais evidente. Como aponta Silva (*et al*, 2021 p.10)

o que se nota é que mesmo com empenho, dedicação e com as leis a favor da inclusão das pessoas com deficiência, alguns ainda ficaram a margem, pois, a sociedade, nem as instituições de ensino não oferecem as mesmas possibilidades de acesso as tecnologias mais modernas para alunos com alguma deficiência.

A desigualdade social no Brasil é um grave impasse que está longe de ser minimizado. Com a pandemia, se escancarou tal problema, pois de acordo com Silva (*et al*, 2021) “quaisquer que sejam os dados escolhidos, a desigualdade no Brasil surpreende”. Ainda segundo Silva (*et al*, 2021) “ao se tratar das pessoas com deficiência, essa desigualdade potencializa a vulnerabilidade desse contingente populacional, uma vez que estes já se encontravam em um grupo de risco, em desigualdade social e com negação”.

A busca das pessoas com deficiências por melhores condições de acessibilidade em seus cotidianos normais é uma batalha diária, e, no contexto de isolamento social e ensino remoto não é diferente, pois o crescente reconhecimento da educação inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais ainda não se configura no Brasil como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada (SILVA, *et al*, 2021 p. 4).

As tecnologias assistivas são recursos que auxiliam os alunos com deficiência a realizarem suas tarefas de maneira independente. Na situação de ensino remoto,

em meio ao período pandêmico, as TAS utilizadas foram ganhando um formato mais digital com as aulas remotas, tornando a inclusão dos alunos com necessidades especiais mais desafiador, pois além do uso as tecnologias assistivas no meio digital pelos alunos, o docente também necessita de uma formação que contemple esses conhecimentos, além disso “os professores precisam ser formados para uma nova didática, nova pedagogia, considerando as mudanças que ocorreram, devido à internet, na forma de ensinar e com o próprio conhecimento” (SILVA, *et al*, 2021 p. 7).

As tecnologias assistivas possuem uma grande importância no aprendizado das pessoas com deficiência. Todavia, a brusca mudança imposta pela pandemia trouxe à tona as falhas do ensino remoto. No caso do ensino disponibilizado às pessoas com diferentes deficiências, o fosso é mais profundo e demonstra as imperfeições do projeto de educação remota, pois, grande parte das atividades a distância desenvolvidas nestes tempos de pandemia, sobretudo o ensino remoto, não atendem satisfatoriamente às necessidades desses sujeitos (BORGES; BANDEIRA; CORREIA, 2021 p. 3).

Obviamente, as tecnologias são uma grande aliada no processo educacional. Não obstante, é importante a reflexão a respeito de como os alunos com necessidades especiais estão acompanhando essa nova forma de ensino. Nesses tempos de pandemia, como está sendo garantido o direito a uma educação de qualidade e inclusiva para os alunos com deficiência? Como determina a LDB, a Constituição e a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (FREITAS; CABRAL, 2020 p. 40).

Os instrumentos digitais utilizados como proposta de ensino nesse tempo de pandemia devem ser ferramentas acessíveis não só a uma parcela dos estudantes, mas a todos, inclusive aos alunos com deficiência (FREITAS; CABRAL, 2020), pois para que o uso de ferramentas como as TIC adentrem o ambiente escolar de maneira planejada que traga contribuições é necessário investimentos estruturais e projetos que contemplem o máximo de envolvidos (MOTA; MENEZES; MOURA, 2020 p. 1).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante o direito à educação a todos, classificando tal direito como direito humano. Ela também aponta a necessidade de maiores esforços para atender aqueles que tem necessidades especiais (FREITAS; CABRAL, 2020 p. 45). Tendo em vista o precário ensino remoto oferecido no Brasil, tal garantia se mostrou amplamente dificultada devido à conjuntura vivida.

## 2.1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

De acordo com o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 em seu art. 2º:

para os fins deste decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências

visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua brasileira de sinais-libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz (BRASIL, 2005).

Existem diversos tipos de deficiências auditivas, tais como condutiva, sensório-neural, mista e central ou surdez central. A deficiência auditiva condutiva se caracteriza pela interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna (HEAR-IT.COM, 2020). Outro tipo de deficiência auditiva é a sensório-neural, na qual se caracteriza por uma impossibilidade de recepção do som por dano das células ciliadas da orelha interna ou do nervo auditivo, sendo tal dano irreversível (COMUNICAREAPARELHOSAUDITIVOS.COM, 2019).

A deficiência auditiva mista caracteriza-se pela junção da limitação causada pela perda condutiva e com a sensório-neural, neste caso, o ouvido externo fica impedido de conduzir o som adequadamente para a orelha interna, que, por sua vez não consegue processá-lo e leva-lo ao cérebro (COMUNICAREAPARELHOSAUDITIVOS.COM, 2019). Por fim, se tem a surdez central, que, a princípio não é acompanhada de diminuição da sensibilidade auditiva, mas se manifesta com diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras (FIOCRUZ, 2021).

A inclusão dos alunos com deficiência auditiva em um cenário de ensino remoto foi um grande desafio para todo corpo docente, pois lidar com um novo planejamento e metodologias digitais de ensino mostra-se desafiador e urgente para a atuação de diferentes esferas educacionais de manutenção dos resultados (MOTA; MENEZES e MOURA, 2020 p. 1).

Alguns alunos com deficiência auditiva se comunicam através da língua brasileira de sinais (Libras). Devido a esta situação, muitos discentes tiveram seu aprendizado prejudicado, pois estudantes surdos pelo país enfrentam dificuldades com aulas gravadas, sem espaço para fazerem perguntas em tempo real, ou até com vídeos sem intérprete de libras (AUGUSTO; GOMES; PAULUZE, 2021 p. 1). Outro ponto relevante para dificultar o aprendizado dos alunos surdos é a falta de interação, pois, como aponta Vasconcelos (2020) “outro aspecto da acessibilidade a se considerar, é que na educação presencial, a interação acontece por meio de discussões em classe, todavia, nas aulas remotas, essa interação não ocorre, sendo assim, dificulta o aprendizado”.

Mesmo em um contexto de aulas presenciais, as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência auditiva já eram bastante significativas. Com o implemento das aulas remotas, as vídeos chamadas se tornaram um obstáculo ainda maior, pois,

foi observado que aulas remotas trouxeram problemas diferentes, como por exemplo, quando o professor fala e a voz chega mais baixa do que o esperado, ou quando o professor explica algum conteúdo e por falhas da conexão de internet o aluno surdo não compreende ou até mesmo quando há instabilidade das plataformas das aulas. Os professores passaram a ter um vínculo menor com os alunos, pois não os conhecem presencialmente, todos esses fatores fazem com que os alunos sejam prejudicados em seu desempenho escolar (SANTOS; BARBOSA, 2021 p. 12).

Em um contexto normal, os alunos com deficiência auditiva se valem de artifícios para diminuir as barreiras do aprendizado, como por exemplo, a capacidade de fazer leituras labiais. Nas aulas a distância, tal prática se tornou um obstáculo, pois, alguns professores desligam as câmeras ou alguns alunos falam sem ao menos aparecer na tela, fazendo com que o estudante perca o contato visual dos lábios dos professores e alunos (SANTOS; BARBOSA, 2021 p. 12).

## 2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo deficiência intelectual cada vez mais está sendo utilizado ao invés de retardo mental. De acordo com Liu (2016 p. 3):

DI ou retardo mental é definida como uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, que é especialmente caracterizado pelo comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, que contribuem para o nível global de inteligência, isto é, cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais.

No Brasil, cerca de 0,8% da população possui algum tipo de deficiência intelectual, e a maioria (0,5%) já nasceu com as limitações (VILELA, 2015 p. 1). O funcionamento intelectual é resultado de um intrincado mecanismo de conexões neuronais, que se sobrepõe hierarquicamente, funcionando de modo síncrono, sendo o desequilíbrio deste delicado sistema ocasionará um mal funcionamento com consequente perdas de funções intelectuais (KONESKI, 2021).

De acordo com a OMS (organização mundial da saúde), existem tipos distintos de DI (deficiência intelectual), nas quais são divididas em níveis hierárquicos. As pessoas que possuem um Q.I entre 52 e 67, são consideradas com retardo mental leve, aquelas

que possuem o Q.I entre 36 e 51, são classificadas com retardo mental moderado, já as pessoas que possuem o indicador do Q.I entre 20 e 35, são consideradas com retardo mental agudo grave, por fim, os indivíduos que apresentam o Q.I abaixo de 20, são classificados como retardo mental profundo (FIOCRUZ, 2021 p.1).

As pessoas com deficiência intelectual ao longo da história sempre enfrentaram o estigma da sociedade. Tal condição sempre foi vista como uma incapacidade de se conseguir ser educado ou de viver de forma autônoma (MEDEIROS; TAVARES, 2020 p. 4). Em relação ao ensino, sempre foi um desafio para os educadores, pois, as escolas apresentam dificuldades para adotar práticas curriculares que trabalhem a complexidade inerente ao processo de inclusão escolar de estudantes com limitações cognitivas (MEDEIROS; TAVARES, 2020 p. 4).

Apesar de haver uma grande campanha para a inclusão de estudantes com DI (deficiência intelectual), principalmente a partir dos anos 1990, o que se percebe é que mesmo diante das políticas públicas inclusivas e do comprometimento dos profissionais da educação para incluir alunos com DI, não se observaram mudanças significativas na qualidade de ensino e ofertas de oportunidades a esses estudantes (MEDEIROS; TAVARES, 2020 p. 2).

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes com DI já eram bastante perceptíveis no contexto regular de ensino, pois com as limitações enfrentadas pelas instituições escolares em promover a inclusão, os alunos com DI acabam encontrando problemas para a compreensão dos conteúdos curriculares e dificuldade de interação com seus pares, tendo em vista situações discriminatórias ainda existentes (MEDEIROS; TAVARES, 2021 p. 5).

Com a interrupção das atividades escolares de maneira presencial, tais dificuldades já elencadas ficaram ainda mais explicitadas. Além dos problemas de conectividade que em detrimento da ausência de acesso à Internet, característicos da parcela mais pobre da população brasileira, os alunos com DI, tendo em vista as dificuldades já vivenciadas que muitos com o ensino presencial, se depararam com mais barreiras a serem transpostas (MEDEIROS; TAVARES, 2021 p. 6).

Com as dificuldades inerentes a DI, muitos estudantes foram prejudicados devido à falta de habilidade com o manuseio das ferramentas digitais. A falta de equipamentos tecnológicos e de habilidade com o manuseio das ferramentas de informática interfere

diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos discentes durante o ensino remoto, independentemente de o indivíduo possuir ou não deficiência (MEDEROS; TAVARES, 2021 p. 11). As instituições escolares precisam estar atentas para que esse possível cenário de exclusão escolar não se perpetue, na tentativa de diminuir os prejuízos que o formato remoto pode acarretar para a aprendizagem dos estudantes com DI (MEDEIROS; TAVARES, 2021 p. 11).

### 2.3 DEFICIÊNCIA VISUAL

O decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 em seu art. 4 conceitua deficiência visual:

Art. 4 – É considerado pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: III – deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 °; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 1999).

Em 22 de março de 2021, foi estabelecido que pessoas portadoras de visão monocular seriam classificadas como deficiência sensorial do tipo visual. De acordo com a lei nº 14.126 de 22 de março de 2021:

Art. 1º fica a visão monocular classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais. Parágrafo único. O previsto no parágrafo 2º do art. 2º da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (estatuto da pessoa com deficiência, aplica-se à visão monocular, conforme o disposto no caput deste artigo. Art. 2º - esta lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2021).

Segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, 18,6% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual. Desse total, 6,5 milhões apresentam deficiência visual severa, sendo que 506 mil têm perda total da visão (0,3% da população) e seis milhões, grande dificuldade para enxergar (3,2%) (PORTAL.MEC, 2018).

Com o advento da pandemia causada pelo novo coronavírus, a discussão a respeito da inclusão de alunos com deficiência visual nestes tempos de ensino remoto não se mostrou suficiente, como aponta Leite (*et al*, 2020): “as discussões sobre este tema ainda

são incipientes e as consequências da pandemia sobre essa área têm trazido grandes debates em relação às aulas *on-line*, estágios e as práticas de laboratório”.

Mesmo em situações normais de estudo, as dificuldades encaradas pelos deficientes são inúmeras, a ponto de muitos desistirem de permanecer matriculados em instituições de ensino. Como ressalta Leite (*et al*, 2020): “ao se pensar nos alunos com deficiência, por exemplo, vê-se que em 2018, aproximadamente cinco mil deles se matricularam nas IES (Instituições de ensino superior), mas apenas 165 concluíram o curso”. Dessa forma, uma vez que os estudantes com deficiência visual pertencentes a esse grupo já encontram grandes obstáculos para se formar, é possível que a implementação do ensino remoto contribuiu também para que a desistência ou trancamento de matrícula se agravasse, visto que ainda pouco se conhece sobre as adaptações e adequações desse novo modelo (LEITE; *et al*, 2020).

As tecnologias assistivas são ferramentas básicas e imprescindíveis no aprendizado de alunos com deficiência visual. Não obstante, ter um domínio pleno de softwares leitores de telas não exclui as barreiras enfrentadas, pois esse fator pode facilitar a adaptação às salas de aula virtuais, mas não exclui obstáculos como a necessidade de descrição de imagem e a dificuldade em acompanhar as aulas e os materiais usados simultaneamente (LEITE; *et al*, 2020).

É notório a falta de acessibilidade em relação a materiais didáticos para alunos com deficiência visual no cenário de ensino presencial. Nas bibliotecas se tem escassez de livros didáticos no formato Braille ou digitalizados, contribuindo assim para uma maior exclusão destes alunos. No ensino remoto a situação pode ser ainda mais agravada, pois, Leite (*et al*, 2020) diz que “no ensino a distância as dificuldades podem ser ainda maiores para os estudantes com deficiência visual, visto que o acesso aos conteúdos se torna ainda mais complicado caso não haja apoio necessário”.

Outro aspecto relevante para proporcionar uma maior exclusão dos alunos com deficiência visual no ensino a distância é a falta de qualificação dos professores para lidar com a situação de ensino remoto. Leite (*et al*, 2020 p. 8) entende que

a inclusão no ambiente virtual deve ser pensada para que os alunos com deficiência visual tenham acesso aos mesmos conteúdos que o restante da classe. Desse modo, a qualificação dos professores representa um aspecto importante a ser considerado, visto que muitas vezes eles não são preparados para atender as especificidades desse público, nem para o uso de instrumentos tecnológicos de modo inclusivo.

Nas aulas ministradas de maneira on-line, as vídeos chamadas foram um importante recurso utilizado para amenizar as barreiras impostas pela pandemia. Porém, para os discentes com deficiência visual, tal ferramenta trouxe alguns empecilhos, pois, a atuação de alguns professores para incluírem esses discentes não foi satisfatória, uma vez que a leitura dos slides, seguido da explicação, bem como a descrição de gráficos e imagens, nos quais são imprescindíveis neste contexto, muitas das vezes não ocorreram, fazendo que esses alunos saíssem prejudicados (LEITE; *et al.* 2020).

### 3. METODOLOGIA E TÉCNICAS DE PESQUISA

O presente trabalho tem como metodologia a pesquisa quali-quantitativa. Tal metodologia se caracteriza quando em uma mesma pesquisa, ambos os aspectos (quantitativos e qualitativos) são usados para recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FANTINATO, 2015).

A pesquisa quantitativa deve ser objeto de uso quando se tem dados numéricos. Porém, segundo Silva, Lopes e Junior (2013) a pesquisa quantitativa só tem sentido quando a um problema muito bem definido e a informação e teoria a respeito do objeto de conhecimento, entendido como o foco da pesquisa e/ou aquilo que se quer estudar.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa se caracteriza pela compreensão da complexidade do detalhamento das informações obtidas. Godoy (1995) relata que a “pesquisa qualitativa é o método no qual o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas”.

A abordagem mista (quanti-quali), como ressalta Kirschbaum (2013) “são métodos mais pragmáticos, pois, combinam materiais com o objetivo de alcançar um equilíbrio ótimo entre abordagens quant e quali”. Estudos quanti completados por estudos quali podem fornecer maior potencial de interpretação dos fenômenos, principalmente ao agregar a percepção dos indivíduos no desenho de pesquisa (KIRSCHBAUM, 2013).

Utilizou-se o instrumento de pesquisa denominado método *survey*, no qual consiste em um tipo de investigação quantitativa, sendo definida como uma forma de

coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos (OPUSPESQUISA.COM, 2018). Freitas (*et al*, 2000 p. 7) diz que

A pesquisa survey pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.

A presente pesquisa teve como público-alvo os discentes de graduação dos 4 *Campi* da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG) que apresentam algum tipo de deficiência. O número de respondentes da pesquisa foi de 15 discentes, em um total de 68 alunos que são assistidos pelo NAI (amostra equivalente a mais de 22% da população).

A montagem da amostra foi não probabilística, em que, a coleta se baseia em critérios estatísticos não definidos previamente, mas com conveniência ou taxa de retorno de respostas (DIAS, 2018). O questionário, foi submetido aos respondentes através de um grupo no aplicativo WhatsApp, no qual, estão presentes alguns discentes dos quatro *Campi* da UNIFAL – MG e, também, para se obter um maior alcance, a pesquisa foi submetida via e-mail aos discentes alvo da coleta.

O referido questionário, apresentado no anexo I, foi dividido em 3 sessões, tendo a primeira o objetivo de conhecer o perfil dos estudantes, com questões sobre: idade, sexo, raça, renda, tipo de deficiência, qual *Campus* está vinculado, curso e o período atual.

Na segunda sessão, o intuito foi obter dos respondentes informações sobre a experiência vivida perante o ensino remoto, havendo perguntas a respeito da cogitação da aderência ou não ao ensino remoto e qual motivo, o grau de stress perante o ensino remoto, a opinião a respeito do apoio da UNIFAL – MG), se houve alteração no número de disciplinas cursadas ao se comparar com o presencial, se houve apoio dos docentes perante a deficiência do entrevistado e se estes estavam capacitados para o uso das plataformas de ensino remoto.

Também foi questionado se o discente teve dificuldade em manusear as plataformas digitais (Google Meet, Moodle e Class. Room) e se os materiais disponibilizados estavam acessíveis. Nesta sessão, também se abordou a questão da UNIFAL, sendo perguntado se após a implementação do ensino remoto, algum representante da instituição entrou em contato e qual foi a importância destes profissionais para auxiliar nas demandas que o momento exigia.

Outro ponto abordado na segunda sessão foi em relação aos trabalhos feitos em grupos e a compreensão por parte dos colegas em relação as dificuldades enfrentadas decorrentes da deficiência. Ademais, se questionou aos discentes se eles teriam conhecimento a respeito da lei nº 13.146 de 2015, no qual estabelece os direitos das pessoas com deficiência.

Por fim, na última sessão, se deixou um espaço livre para que os discentes pudessem descrever as suas percepções, com críticas, elogios e sugestões a respeito do ensino remoto ofertado pela UNIFAL – MG.

#### **4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O presente tópico possui o intuito de expor e discutir os dados coletados através do questionário enviado aos discentes alvo da pesquisa. O questionário em questão, como já relatado anteriormente, contou com três SESSÕES, sendo a primeira sessão pautada no perfil dos estudantes, na segunda sessão, o objetivo foi obter dos discentes suas percepções a respeito do ensino remoto. Por fim, na última sessão, o estudante teve um campo livre para expor suas críticas, elogios e sugestões a respeito do ensino remoto ofertado pela UNIFAL – MG.

##### **4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES**

Com a finalidade de analisar a percepção dos discentes que possuem alguma deficiência perante o ensino remoto ofertado pela UNIFAL – MG nos 4 *Campi* da instituição de ensino, o questionário, a princípio, obteve o perfil pessoal de cada aluno. Dos respondentes, se alcançou a idade mínima de 19 anos e máxima de 33, no qual se concentrou a maioria da idade em 25 anos. Com relação ao sexo, 60% dos respondentes são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. Com relação à raça/cor, 53,3% responderam ser da cor branca e 46,7% são da cor parda.

Dando sequência ao perfil dos estudantes, a renda individual e a renda de todos os moradores da residência, se teve uma maioria que possui uma renda entre 1 e 3 salários

mínimos, ou seja, ficando entre R\$1.212 e 3.636, sendo 60% concentrado nesta faixa salarial. Segundo Araújo e Magajewski (2020 p. 9)

a renda ou riqueza não são consideradas critérios adequados para avaliar as condições de igualdade entre diferentes pessoas, o que deve ser mensurado a partir das capacidades totais de que conseguem desfrutar, o que se liga as liberdades substantivas e aptidões reais da pessoa. Nesse contexto, a deficiência, além de reduzir a aptidão de uma pessoa obter uma renda, também torna mais difícil a conversão dessa riqueza em capacidade, pois ela certamente precisará de mais renda para realizar as mesmas finalidades, de modo que a pobreza real pode ser muito mais intensa do que se poderia deduzir a partir dos dados sobre renda.

Dando continuidade ao questionário, foi perguntado qual o tipo de deficiência que o discente possui. Segundo a Convenção das Nações Unidas:

“pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASA.ORG, 2015 p. 1).

Com relação ao tipo de deficiência informado pelos discentes, 3 alunos possuem deficiência auditiva, outros 3 discentes têm deficiência física, além de 3 discentes possuírem deficiência visual. Por fim, 6 discentes relataram possuir deficiência intelectual, sendo que 3 deles especificaram o tipo de deficiência: autismo, TDA (transtorno do déficit de atenção) e TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), ademais, não houve respondentes com múltiplas deficiências.

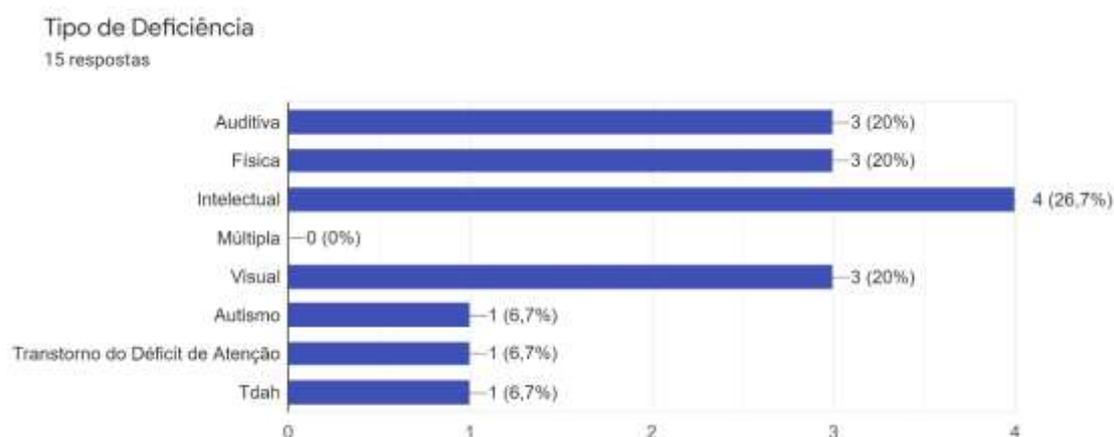


Figura 1: Tipos de deficiência dos discentes alvo da pesquisa. (Dados extraídos do questionário)

Além do tipo de deficiência, foi indagado aos discentes, qual *campus* eles estavam vinculados. A tabela a seguir se cercará da exposição destes dados:

Alfenas (Santa Clara)	Alfenas (sede)	Poços de Caldas	Campus avançado de Varginha
1	10	2	2

Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, na primeira sessão foi perguntado qual o curso que o discente está matriculado e qual o período que está cursando (com relação ao período foram desconsideradas 3 respostas devido a erros no preenchimento). Em relação aos cursos, 3 discentes são do curso de medicina, 2 alunos estão cursando o Bacharelado interdisciplinar em ciência e economia (BICE), outros 2 respondentes são do curso de Enfermagem e o restante se divide entre: Bacharelado em Fisioterapia, Bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia (BICT), Biologia, Biomedicina, Biotecnologia, Ciências biológicas licenciatura, Engenharia química e Matemática.

Com relação ao período que o discente está cursando, dois respondentes informaram que já haviam concluído o curso, porém, passaram pela experiência do ensino remoto, sendo que ambos finalizaram seus respectivos cursos no segundo semestre de 2021. Os demais estão divididos entre o segundo e o décimo período.

A tabela a seguir expõe dados referentes ao perfil dos estudantes, no qual estão na primeira sessão do formulário:

Discentes	Idade	Sexo	Raça	Renda	Tipo de deficiência	Campus vinculado	Curso
Disc. 1	24	Fem.	Branca	Até 1 sal.	Visual	Alfenas (santa Clara)	Bacharelado em Fisioterapia
Disc. 2	26	Fem.	Branca	1 a 3 sal.	Física	Alfenas (Sede)	Ciências Biológicas Licenciatura
Disc. 3	23	Masc.	Parda	1 a 3 sal.	Intelectual	Alfenas (Sede)	Enfermagem

<b>Disc. 4</b>	24	Masc	Parda	1 a 3 sal.	Física	Varginha	BICE
<b>Disc. 5</b>	27	Fem.	Parda	Até 1 sal.	Física	Alfenas (sede)	Matemática
<b>Disc. 6</b>	32	Fem.	Parda	1 a 3 sal.	Auditiva	Alfenas (sede)	Medicina
<b>Disc. 7</b>	25	Masc	Branca	1 a 3 sal.	Intelectual	Alfenas (sede)	Biologia
<b>Disc. 8</b>	30	Masc	Parda	1 a 3 sal.	Visual	Alfenas (sede)	Medicina
<b>Disc. 9</b>	19	Fem.	Branca	1 a 3 sal.	Intelectual (autismo)	Varginha	BICE
<b>Disc. 10</b>	33	Fem.	Parda	4 a 10 sal.	Visual	Alfenas (sede)	Biotecnologia
<b>Disc. 11</b>	22	Masc	Parda	Até 1 sal.	Intelectual (TDAH)	Poços de Caldas	BICT
<b>Disc. 12</b>	25	Masc	Branca	4 a 10 sal.	Auditiva	Poços de Caldas	Engenharia Química
<b>Disc. 13</b>	21	Fem.	Branca	4 a 10 sal.	Intelectual (TDA)	Alfenas (sede)	Biomedicina
<b>Disc. 14</b>	25	Fem.	Branca	1 a 3 sal.	Intelectual	Alfenas (sede)	Enfermagem
<b>Disc. 15</b>	32	Fem.	Parda	1 a 3 sal.	Auditiva	Alfenas (sede)	Medicina

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.2 PERCEPÇÃO DOS DISCENTES PERANTE O ENSINO REMOTO

O objetivo do presente tópico é expor as percepções dos discentes com algum tipo de deficiência perante o ensino remoto ofertado pela UNIFAL – MG. Inicialmente, foi perguntado se em algum momento o aluno cogitou não aderir ao ensino remoto. Dentre os respondentes, 73,3% dos discentes não cogitaram não aderir ao ensino remoto e 26,6% dos alunos responderam que sim, ou seja, cogitaram a não adesão ao ensino a distância.

Dos discentes que cogitaram a não aderência ao aprendizado online, foram dadas algumas justificativas por tal resposta. Um dos respondentes argumentou que cogitou não aderir ao ensino remoto devido ao fato de “tenho TDAH (transtorno do déficit de atenção com Hiperatividade) e me concentrar on-line é muito difícil, sem contar que estou sem a medicação”. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é uma desordem neurobiológica caracterizada por dificuldade em privilegiar um foco e sustentá-lo com nível suficiente de atenção, modular níveis de atividade cognitiva e, em alguns casos,

controlar comportamentos impulsivos (ANDRADE; *et al*, 2010). Ainda segundo Andrade (*et al*, 2010), “pessoas com TDAH não tratadas, os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade podem levar a insatisfatório desempenho nas atividades escolares e laborativas, gerando baixa autoestima e comprometimento importante nas relações interpessoais”.

Dando continuidade às respostas, outro discente argumentou que cogitou não fazer aulas de maneira remota “pelo simples motivo de não conseguir entender as aulas”. Um terceiro discente argumentou que teve dificuldade em estudar remotamente, pois, “o uso das telas e estímulos visuais para acompanhar as aulas atrapalha o sono além da dificuldade de entender os conteúdos gravados sem poder ter contato direto com o professor e sanar dúvidas, o que me rendeu reprovação em uma disciplina”. Por fim, o quarto aluno cogitou a não adesão às aulas remotas devido ao “receio de não conseguir entender qualquer material de áudio digital”.

A segunda questão abordada nesta sessão foi em relação à percepção do aluno perante a sua deficiência e o estresse gerado no ensino remoto. Para 46,66% dos respondentes, o ensino remoto foi uma experiência negativa, a qual interferiu no desempenho acadêmico e no nível de estresse. Já para 20% da amostra, o ensino remoto foi algo positivo, auxiliando no aprendizado e não interferindo no nível de estresse. Também 20% relataram uma neutralidade, ou seja, as aulas on-line não trouxeram interferência no aprendizado e no nível de estresse.

Por fim, dois discentes optaram por descrever suas percepções, sendo um deles argumentando que “pra mim foi uma experiência positiva pois, devido minha deficiência eu consegui me adaptar melhor porque posso aumentar o volume, não tem interferência de conversas”. Para o outro respondente, “geralmente me atrapalharia, porém, durante o período remoto fiz apenas matérias de DP (dependência) e o ensino remoto acabou por facilitar a conclusão dessas matérias

Dando sequência ao questionário, perguntou-se aos discentes a opinião deles em relação ao apoio da UNIFAL – MG durante o ensino remoto. Dos quinze respondentes, 40% afirmaram que o apoio da instituição foi satisfatório, 33,3% tiveram a percepção de que o apoio foi insatisfatório, outros 20% não souberam responder. Por fim, 6,6% dos alunos afirmaram que ficou no meio termo o apoio da instituição de ensino.

Qual sua opinião com relação ao apoio da UNIFAL-MG durante o ensino remoto?

15 respostas

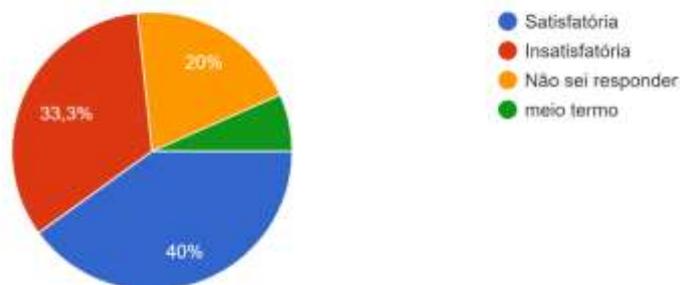


Figura 2: opinião dos discentes em relação ao apoio da UNIFAL – MG durante o ensino remoto. (Dados extraídos da pesquisa)

Outra questão abordada no questionário, foi em relação ao número de disciplinas cursada por período pelo discente no ensino remoto, ou seja, se houve aumento, diminuição ou se manteve o mesmo número de antes da implementação das aulas remotas. A maioria dos discentes responderam que manteve o número padrão de disciplinas, sendo 40% do total de respostas. 33,3% disseram que reduziram o número de disciplinas entre eletivas, diretivas, optativas e obrigatórias. Por fim, 26,6% responderam que aumentaram o número de disciplinas distribuídas entre eletivas, diretivas, optativas e obrigatórias.

Com relação ao número de disciplinas cursadas por período, no ensino remoto você:

15 respostas

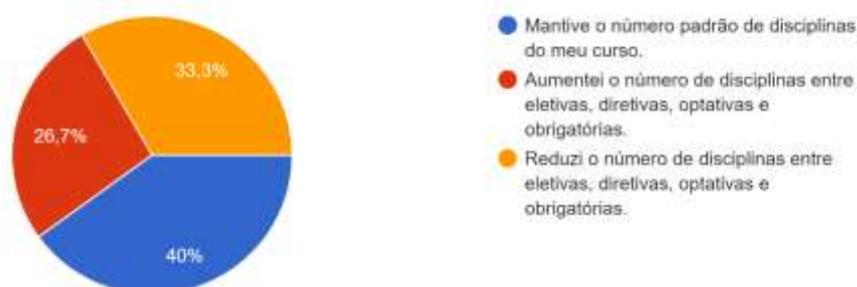


Figura 3: número de disciplinas cursadas durante o ensino remoto.(Dados extraídos da pesquisa)

Ainda dentro do aspecto da UNIFAL – MG, foi indagado aos alunos, como eles avaliavam o desempenho dos docentes para apoiá-los perante a sua deficiência. Filha e Silva (2021 p. 11) ressaltam que

os docentes tiveram então que mudar suas metodologias pedagógicas e utilizarem as tecnologias digitais para conseguirem oferecer um bom processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, os professores tiveram que ter um novo olhar para os alunos com deficiências, tendo em vista que estes já tinham limitações e necessidades já no ensino presencial, e no ensino remoto esses problemas aumentaram ainda mais.

Para essa pergunta, foram dadas algumas opções para os discentes responderem. As alternativas variavam entre: muito bom, bom, razoável, ruim e muito ruim, sendo distribuído da seguinte maneira: 40% avaliaram como razoável o desempenho dos docentes no que se refere ao apoio perante sua limitação, 26,6% avaliam como bom, 13,3% tiveram a percepção de ter sido ruim e, outros 13,3% disseram que o desempenho foi muito bom, por fim, 6,6% dos respondentes estimaram ter sido muito ruim a atuação dos professores.

Como você avalia o desempenho de seus docentes para apoiá-lo perante sua deficiência?  
15 respostas

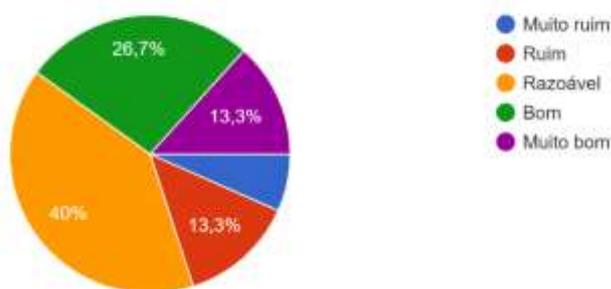


Figura 4: percepção dos alunos com relação ao apoio dos professores perante suas limitações. (Dados extraídos da pesquisa)

No que se refere à capacitação dos docentes na utilização e manuseio das plataformas digitais, de acordo com a percepção dos discentes, 40% afirmaram que “sim (estavam capacitados)”, 33,3% afirmaram que “às vezes” e 26,6% declararam que “não”.

Em sua opinião os docentes estavam capacitados para o uso de plataformas digitais durante o ensino remoto?  
15 respostas

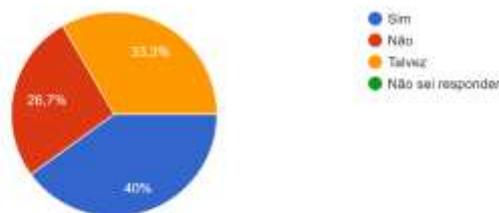


Figura 5: A opinião dos discentes sobre os docentes estarem capacitados para usar as plataformas digitais utilizadas durante o ensino remoto. (Dados extraídos da pesquisa)

Com relação à dificuldade em manipular as plataformas digitais de ensino remoto (Google Meet, Moodle e Class. Room): 53,3% disseram que não tiveram dificuldade em manuseá-las, 40% tiveram um pouco de dificuldade e 6,66% tiveram muita dificuldade no manuseio.

De acordo com Silva (*et al*, 2021), no Brasil a palavra acessibilidade costuma ser associada apenas à questão física e arquitetônica, mas este vocábulo expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão. Neste sentido, foi perguntado aos discentes se os materiais de estudo disponibilizados estavam acessíveis e se supriram as necessidades: 66,6% avaliaram que os materiais supriram as necessidades de maneira parcial, 26,6% responderam que foi suprido totalmente e 6,6% não tiveram suas necessidades atendidas.

Em um contexto normal de ensino, os profissionais de apoio exercem um importante papel no aprendizado e inclusão dos alunos que possuem algum tipo de deficiência. Dado o contexto da pandemia, a atuação destes profissionais ganhou uma importância ainda maior, pois, sem estar presencialmente na instituição, o discente não pode contar com o apoio direto desses profissionais. Dessa forma, foi indagado aos alunos se após a implementação do ensino remoto, algum representante do NAI (núcleo de acessibilidade e inclusão) entrou em contato e o auxiliou de alguma forma.

Dentre os respondentes, 46,6% disseram que houve contato e que os profissionais de apoio ajudaram de alguma forma, 33,3% responderam que houve apenas um contato, porém, sem nenhum auxílio e 20% disseram que não houve nenhum contato.

Ainda nessa temática, os discentes avaliaram o quão importante foi o apoio do NAI (núcleo de acessibilidade e inclusão) no desempenho acadêmico durante o ensino remoto. Para 46,6% dos discentes, foi muito importante para o desempenho acadêmico o apoio do NAI, 33,3% avaliam como indiferente, 13,3% afirmaram que não houve apoio e 6,6% avaliam como razoável.

Na sua opinião quão importante foi o apoio do NAI para seu desempenho acadêmico durante o ensino remoto?  
15 respostas

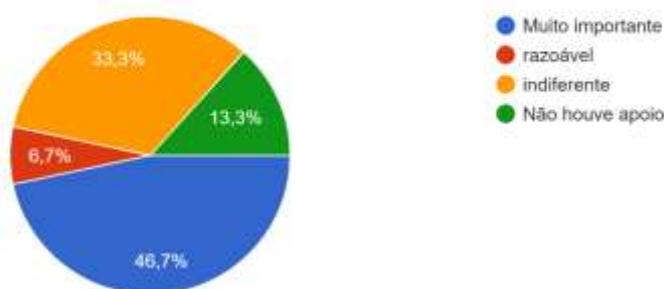


Figura 6: Opinião dos discentes referente a importância do NAI no seu desempenho acadêmico durante o ensino remoto. (Dados extraídos da pesquisa)

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação em razão de sua condição (BRASIL, 2015). Portanto, foi indagado aos discentes se nas atividades em grupo, houve compreensão por parte dos colegas em relação as limitações decorrentes da deficiência. 66,6% disseram que “sim” houve compreensão, 20% disseram que “as vezes” e 13,3% responderam que “não” houve compreensão por parte dos colegas.

A legislação brasileira, até a década de 1980, tinha um caráter basicamente assistencialista e paternalista, ratificando a visão e a prática com as quais geralmente vinham sendo tratadas as questões envolvendo as pessoas portadoras de deficiência. Percebe-se que a nova lei de inclusão traz a proteção dos deficientes em várias áreas, tratando destes direitos além da esfera da educação, normatizando o direito à cultura e lazer, ao esporte, ao turismo, à assistência social, à moradia, à previdência social, ao transporte e a mobilidade, ao acesso à justiça e à saúde dentre outros de suma importância para garantir a real igualdade entre as pessoas (PEREIRA; LELIS, 2016 p. 13).

Como explicitado acima, a Lei nº 13.146 de 2015 trouxe consigo muitos avanços no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. Dado esse cenário, foi perguntado aos discentes alvo da pesquisa, se eles tinham conhecimento de tal norma.

60% responderam que “não” tinham conhecimento a respeito da lei e 40% disseram que “sim”, tinham conhecimento do código.

#### 4.3 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS

Expostas as sessões 1 e 2 do formulário, o presente tópico possui o intuito de realizar uma reflexão sobre o que foi coletado. Também, este tópico irá descrever as respostas dadas pelos discentes na sessão 3 do formulário, no qual foi deixado um campo livre para suas percepções, críticas, elogios e sugestões referentes ao ensino remoto ofertado pela UNIFAL – MG.

Com relação ao tipo de deficiência, constatou-se que os deficientes intelectuais foram a maioria que cogitou não aderir às aulas a distância. Dentre 4 alunos que não se sentiam confortáveis no ensino remoto, 2 alunos possuem esta condição e cogitaram não estudar *on-line*. De acordo com um dos respondentes “os professores ignoram a individualidade dos alunos, passo um sufoco danado por ter TDAH, tenho vontade de desistir de tudo o tempo todo”.

Ainda com relação à deficiência intelectual, percebeu-se que a experiência do ensino remoto para esse público foi mais complexa dentre as outras deficiências.

<b>Discente</b>	<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Apoio da UNIFAL – MG</b>	<b>Percepção perante a deficiência e o estresse gerado no ensino remoto</b>
<b>Disc. 1</b>	Visual	Insatisfatória	Percepção positiva
<b>Disc. 2</b>	Física	Não sei responder	Percepção neutra
<b>Disc. 3</b>	Intelectual	Satisfatória	Percepção positiva
<b>Disc. 4</b>	Física	Satisfatória	Percepção positiva
<b>Disc. 5</b>	Física	Insatisfatória	Percepção negativa
<b>Disc. 6</b>	Auditiva	Satisfatória	Percepção neutra
<b>Disc. 7</b>	Intelectual	Insatisfatória	Percepção negativa
<b>Disc. 8</b>	Visual	Satisfatória	Percepção positiva
<b>Disc. 9</b>	Intelectual (Autismo)	Satisfatória	Percepção neutra
<b>Disc. 10</b>	Visual	Insatisfatória	Percepção negativa
<b>Disc. 11</b>	Intelectual (TDAH)	Não sei responder	Percepção negativa
<b>Disc. 12</b>	Auditiva	Meio termo	Percepção negativa
<b>Disc. 13</b>	Intelectual (TDA)	Satisfatória	Percepção negativa

<b>Disc. 14</b>	Intelectual	Não sei responder	Percepção positiva
<b>Disc. 15</b>	Auditiva	Insatisfatória	Percepção negativa

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre os respondentes que tiveram a percepção de que o ensino remoto foi algo negativo e interferiu no nível de estresse, 57,1% possuem deficiência intelectual, 28,5% tem deficiência visual e 14,2% tem deficiência física. Para os alunos com DI (deficiência intelectual), o apoio da UNIFAL – MG foi insatisfatório, sendo também a maioria do grupo que respondeu negativamente a esta questão.

Em muitas situações o meio cognitivo escolar não é adaptado nem mesmo para seus pares sem deficiência, o que nos leva a compreender, em parte, a extensão da dificuldade enfrentada pelos alunos com deficiência, principalmente aqueles que apresentam deficiência intelectual, em um ambiente escolar tradicional (COSTA, 2021 p.26).

Com relação ao desempenho dos docentes no apoio aos alunos que possuem alguma deficiência e suas eventuais limitações, a pesquisa demonstrou que os professores não souberam lidar de maneira aceitável com os deficientes visuais, dado que, dentre os discentes com tal dificuldade, não se obteve resposta “bom” ou “muito bom”. Sendo na opinião deles razoável (duas respostas) e muito ruim (uma resposta). Já entre os deficientes intelectuais, o desempenho dos docentes obteve uma oscilação, sendo “ruim” (2 discentes), “razoável” (3 discentes) e “muito bom” (1 discente). Leite (*et al*, 2020 p. 17) reforçam que

a ausência de qualificação dos professores para promover a inclusão nas aulas contribui para que a realização de provas e trabalho se configure como um obstáculo. Assim, no ensino a distância as dificuldades podem ser ainda maiores para os estudantes com deficiência visual, visto que o acesso aos conteúdos se tornará ainda mais complicado caso não haja apoio necessário da Universidade.

Para os alunos que possuem deficiência auditiva, os professores souberam lidar de maneira aceitável com tal limitação. Dentre 3 discentes que têm essa dificuldade, 2 avaliam com “bom” e 1 classifica como razoável. Por fim, a deficiência que melhor os docentes souberam lidar, foram aqueles discentes que possuem deficiência física, pois, dos 3 alunos que possuem tal condição, 2 responderam que o desempenho dos docentes foi “bom” e 1 aluno disse que avalia como “muito bom”. Ademais, um discente que possui deficiência física relatou “Acredito que o ensino remoto apresentou diversas possibilidades, como poder participar de eventos de forma *on-line*, em um ritmo que eu não conseguiria de forma presencial. Também tive melhor aproveitamento das aulas”.

Outro aspecto demonstrado na pesquisa foi em relação à dificuldade no manuseio das plataformas de ensino Class. Room, Google Meet e Moodle. Dentre as deficiências, os discentes que tiveram as maiores dificuldades foram aqueles que possuem deficiência visual, sendo na totalidade das respostas como “sim, tive um pouco de dificuldade”. Em seguida, os alunos que possuem DI tiveram “sim, tive um pouco de dificuldade (3 discentes)” e “não” (3 discentes), os deficientes físicos, 2 responderam que “não” e 1 respondeu que “sim, tive muita dificuldade”. Por fim, os discentes com deficiência auditiva, em sua totalidade, disseram que “não” tiveram nenhuma dificuldade.

No que tange o apoio dos integrantes do Núcleo de acessibilidade e inclusão (NAI), constatou-se uma defasagem nos diferentes *Campi* da instituição, dado que no *Campus* de Varginha e Poços de Caldas, os discentes relataram que os integrantes apenas entraram em contato (não auxiliando de alguma forma) ou não entraram em contato. Já no *Campus* de Alfenas, os integrantes do NAI, além de entrar em contato, ajudaram de alguma forma alguns discentes.

<i>Campus</i>	Entrou em contato comigo e auxiliou-me de alguma forma	Apenas entrou em contato comigo	Não entrou em contato comigo
<b>(NAI) Alfenas Santa Clara</b>	0	1	0
<b>(NAI) Alfenas sede</b>	7	3	0
<b>(NAI) Poços de Caldas</b>	0	0	2
<b>(NAI) Varginha</b>	0	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda com relação ao NAI, dois discentes usaram o espaço livre para realizar críticas e sugestões à respeito de tal serviço. Segundo um dos discentes “Percebo que a necessidade de mais diálogo entre a UNIFAL (PROGRADE, PRACE e NAI) com os docentes e discentes portadores de deficiência para que suas necessidades sejam reconhecidas e assim seja supridas da melhor forma”. Outro aluno (a) disse que “o NAI me auxiliou para me mostrar os meus direitos, mas a organização deles para passar isso para os meus professores é péssima, tive que solicitar mais de quatro vezes para que o discente responsável pelo meu caso enviasse minhas adequações aos docentes”.

Por fim, dos quatro discentes que cogitaram não aderir ao ensino remoto, 2 deles disseram que não houve apoio dos integrantes do NAI, sendo o apoio um direito estabelecido no Art. 28 da lei nº 13.146 de 2015 em seu inciso XVII: art. 28. “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVII – oferta de profissionais de apoio escolar” (BRASIL, 2015).

Pereira e Lelis (2016) dizem que “a lei federal nº 13.146 de 2015 é um marco na defesa e na proteção da pessoa com deficiência e instituiu a lei de inclusão”, todavia, Pereira e Lelis (2016) ressaltam que “percebe-se muitas vezes um descumprimento pelo próprio poder público, ora em destaque, responsável por criar e estabelecer essas políticas”.

Ainda segundo a pesquisa, dos discentes que cogitaram não estudar remotamente, 100% disseram que não tinham conhecimento da Lei nº 13.146 de 2015. Tal fato demonstra a importância de se ter o conhecimento de seus direitos, pois, é preciso conscientizar as pessoas com deficiência sobre seus direitos, além de acompanhar e cobrar a efetivação da lei brasileira de inclusão (RIBEIRO, 2016 p.1).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho realizou uma análise a respeito da percepção dos discentes da UNIFAL – MG que possuem alguma deficiência perante o ensino remoto, com a finalidade de se discutir se as políticas públicas foram efetivas na inclusão destes alunos neste panorama tão atípico. Secchi (2011) considera políticas públicas “como respostas a problemas públicos com intencionalidade de resolvê-los”.

Os resultados obtidos demonstraram percepções distintas, com alunos satisfeitos com o ensino a distância e outros criticando tal modelo. Por um lado, se teve percepção de que o ensino remoto foi um facilitador em determinadas tarefas, por outro lado, se teve percepções de dificuldades enfrentadas perante tal cenário.

No que diz respeito o papel da Universidade Federal de Alfenas na inclusão efetiva destes discentes, constatou-se problemas, visto que foi relatado na pesquisa falta de comunicação entre os profissionais de apoio e alguns discentes. Relatou-se também

ausência de diálogo entre os representantes do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e os docentes no objetivo de traçar melhores estratégias para uma inclusão efetiva.

A aplicação dessa pesquisa, a partir de um contexto anormal, proporcionou uma série de reflexões acerca da autopercepção dos estudantes com deficiência em relação aos seus estudos e suas dificuldades, bem como permitiu conhecer melhor quais estratégias podem ser tomadas para conseguir uma inclusão realmente efetiva. Ademais, para que se possa desenvolver uma inclusão de fato, é necessário haver um trabalho colaborativo e reflexivo entre professores, alunos, gestão e família.

O processo de inclusão nas instituições de ensino, apesar de ter dado importantes passos, principalmente no início dos anos 2000, ainda é um aspecto recente da nossa história educacional. Para que haja impactos significativos nas estruturas das sociedades, a efetiva inclusão insurge como um instrumento contra as diferentes configurações de barreiras, seja elas urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas.

## Referências

ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC, n. 10, 2021.

Augusto, L.; Gomes L.; Pauluze, T. Alunos surdos reclamam de aula gravada e falta de intérprete. **Folha.uol**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/09/alunos-surdos-reclamam-de-aula-gravada-e-falta-de-interprete.shtml> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

BARBOSA, Tatiele da Silva et al. A acessibilidade de alunos com surdez no ensino superior, durante a pandemia da covid-19. 2021.

BORGES, Liliana; BANDEIRA, Daniela Perri; CORRÊA, Shirley Beatriz de Castro Coury. Inclusão digital e o precário ensino remoto em tempos de pandemia Digital inclusion and the precarious remote education in pandemic times. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 6, p. 56075-56082, 2021.

Brasa. Convenção das nações unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Brasa.org**, 2015. Disponível em: <https://brasa.org.br/convencao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/?gclid=Cj0KCQiAxoiQBhCRARIsAPsvo-w6eK10-> Acesso em: 8 de fevereiro de 2022

Brasil. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e da outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) Acesso em: 22 de novembro de 2021.

Brasil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais- Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 21 de outubro de 2021.

Brasil. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 28 de agosto de 2021.

Brasil. **Lei nº 14.126**, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.126-de-22-de-marco-de-2021-309942029> Acesso em: 22 de novembro de 2021.

Cetic. Tic domicílios. **Cetic**, 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf) Acesso em: 14 de setembro de 2021.

Comunicareaparelhosauditivos. Já ouviu falar em perdas auditivas neurossensorial? Conheça suas causas e sintomas. **Comunicareaparelhosauditivos**, 2019. Disponível em: <https://comunicareaparelhosauditivos.com/perda-auditiva-neurossensorial/> Acesso em: 18 de outubro de 2021.

COSTA, Gleicyanne Vieira da. Inclusão e deficiência intelectual: ensino presencial e remoto sob o olhar de professores de uma sala de atendimento educacional especializado. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. Instituto Fabris Ferreira, p. 2020-07, 2020.

- DA SILVA, Aline Guerrera Santos et al. CRIAÇÃO DE PODCASTS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE O ENSINO REMOTO. *Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS*, v. 1, n. 1, 2021.
- DA SILVA, Dirceu; LOPES, Evandro Luiz; JUNIOR, Sérgio Silva Braga. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 5, n. 1, p. 01-18, 2014.
- DA SILVA, Izabel Rodrigues et al. Acessibilidade digital em tempos de ensino remoto. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 4, p. e60010414966-e60010414966, 2021.
- DE ALMEIDA MAGALHÃES, Tamara França. A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: TECENDO ALGUMAS POSSIBILIDADES. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, p. 205-221, 2020.
- DE CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva; DE MENEZES LUPETINA, Raffaella. A educação de pessoas com Deficiência Visual em tempos de Covid-19. *Benjamin Constant*, v. 27, n. 62, p. 1-15 e276201, 2021.
- DE SOUZA, Layse Costa et al. SARS-CoV, MERS-CoV e SARS-CoV-2: uma revisão narrativa dos principais Coronavírus do século. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 4, n. 1, p. 1419-1439, 2021.
- Dias, A. M. O que é o método de pesquisa survey: significados e exemplos. **Opuspesquisa.com**, 2018. Disponível em: <https://www.opuspesquisa.com/blog/tecnicas/pesquisa-survey/> Acesso em: 14 de dezembro de 2021.
- Dias, M. 9 tipos de amostragem probabilística e não-probabilística. **Opuspesquisa.com**, 2018. Disponível em: <https://www.opuspesquisa.com/blog/tecnicas/amostragem/> Acesso em: 3 de fevereiro de 2022.
- FANTINATO, Marcelo. Métodos de pesquisa. São Paulo: USP, 2015.
- FILHA, Maria do Socorro Nogueira Oliveira et al. Prática docente de alunos com deficiências no ensino remoto. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.
- Fiocruz. Deficiência auditiva. **Fiocruz**, 2021. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-auditiva.htm> Acesso em: 18 de outubro de 2021.
- FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira. ... eu preferia dormir do que ir pra escola: um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do Ensino Médio da rede estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais. 2015.
- FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, v. 35, n. 3, 2000.
- Hear-it. Deficiência auditiva condutiva- descubra as causas, sintomas e tratamentos. **Hear-it**, 2020. Disponível em: <https://www.hear-it.org/pt/Perda-auditiva-condutiva#main-content> Acesso em: 18 de outubro de 2021.
- KE, Xiaoyan; LIU, Jing. Deficiência intelectual. *Tratado de Saúde Mental da Infância e Adolescência da IACAPAP (International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions)*, 2015.
- Koneski, J. Como a deficiência intelectual se manifesta, Classificação e causas. **Neurológica.com**, 2021. Disponível em: <https://www.neurológica.com.br/blog/como-deficiencia-intelectual-se-manifesta-classificacao-e-causas/> Acesso em: 11 de novembro de 2021.

- Legisweb. Deliberação Covid-19 nº 18 de 22/03/2020. **Legisweb**, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391226> Acesso em: 13 de outubro de 2021.
- LEITE, Laís et al. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. *Revista Encantar*, v. 2, p. 01-14, 2020.
- MARCON, Karina. INCLUSÃO E EXCLUSÃO DIGITAL EM CONTEXTOS DE PANDEMIA: QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS PRATICANDO E PARA QUEM?. *Revista Criar Educação*, v. 9, n. 2, p. 80-103, 2020.
- MEDEIROS, Leonardo Rafael; TAVARES, Lázaro Rodrigues. Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 3, p. 150-171, 2020.
- Monteiro, L. *et al. Ensaio a cerca das curvas de sobrecarga da Covid-19 sobre a atenção primária. Dossiê especial*, 2020
- MOTA, Francisca Daniela Lira; MENEZES, Jones Baroni Ferreira; DE SOUSA MOURA, Francisco Nunes. INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO: A PERCEPÇÃO DE UMA INTÉRPRETE DE LIBRAS. *Revista Triângulo*, v. 14, n. 1, p. 22-37, 2021.
- NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; DO NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. *Interacções*, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.
- PEREIRA, Renata Vilaça; LELIS, Henrique Rodrigues. Igualdade e dignidade humana das pessoas portadoras de deficiência: reflexos da nova lei de inclusão—Lei 13.146/2015—no âmbito da saúde. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*, v. 2, n. 1, p. 19-35, 2016.
- Portal.mec. Deficiência visual—ministério da educação. **Portal.mec**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/deficiencia-visual> Acesso em: 23 de novembro de 2021.
- RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; DA SILVA PAIVA, Fábio. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP*, v. 5, n. 2, p. 210-226, 2017.
- Ribeiro, Z. Pessoa com deficiência precisa conhecer seus direitos, diz especialista. **Camara.leg**, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/504003-pessoa-com-deficiencia-precisa-conhecer-seus-direitos-diz-especialista/> Acesso em: 6 de março de 2022.
- Salzclínica. Deficiência intelectual: Quais os sintomas e tratamentos mais adequados? **Salzclínica.com**, 2021. Disponível em: <https://salzclinica.com.br/deficiencia-intelectual/> Acesso em: 11 de novembro de 2021.
- SANTOS, Rosana Souza dos et al. Os desafios frente ao atendimento educacional especializado remoto para alunos com surdez em tempo de pandemia no centro Raimundo Nonato Dias Rodrigues. 2021.
- SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 15, p. e2015476, 2020.
- SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; DE SOUSA, Francisco Cavalcante. Direito à educação igualitária e (m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, v. 6, n. 4, p. 961-979, 2020.

TELES, Fernanda Moreira; RESEGUE, Rosa; PUCCINI, Rosana Fiorini. Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar: barreiras para uma inclusão efetiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 10, p. 3023-3031, 2013.

UNIFAL-MG. Universidade em tempo de pandemia. **Universidade Federal de Alfenas**. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/portal/>> Acesso em: 11 de dezembro de 2021.

VASCONCELOS, Ivete Loula. O desafio da acessibilidade de alunos surdo na perspectiva do ensino remoto. In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva, Anais IV CINTED, Campina Grande, Realize Editora. 2020.

Villela, F. IBGE: 6,2% da população tem algum tipo de deficiência. **Agência Brasil. ebc**, 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia> Acesso em: 9 de novembro de 2021.

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO SOBRE A ANÁLISE DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA EM RELAÇÃO AO ENSINO REMOTO

14/04/2022 11:46

Análise da percepção dos alunos PCDs durante o ensino remoto

### Análise da percepção dos alunos PCDs durante o ensino remoto

15 respostas

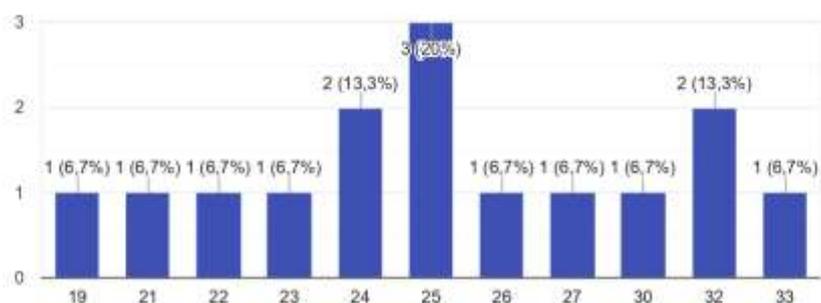
[Publicar análise](#)

Informações do perfil do estudante:

Qual sua idade:

[Copiar](#)

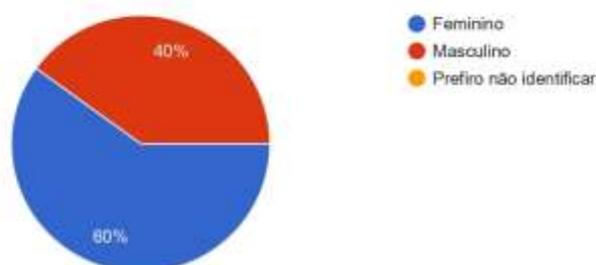
15 respostas



Gênero:

[Copiar](#)

15 respostas

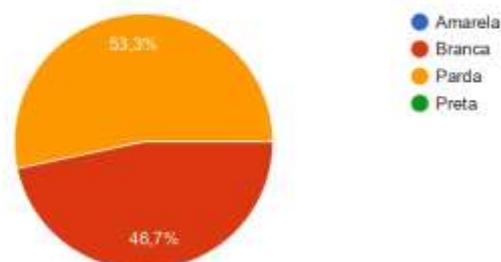


14/04/2022 11:48

Análise da percepção dos alunos PCDs durante o ensino remoto

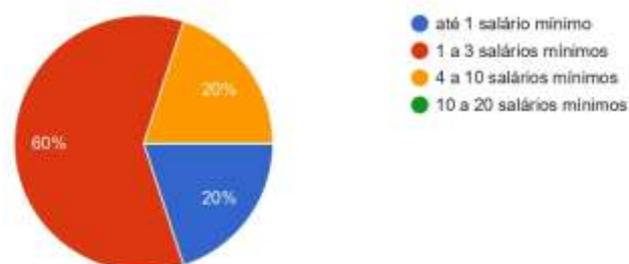
Raça:

15 respostas

 Copiar

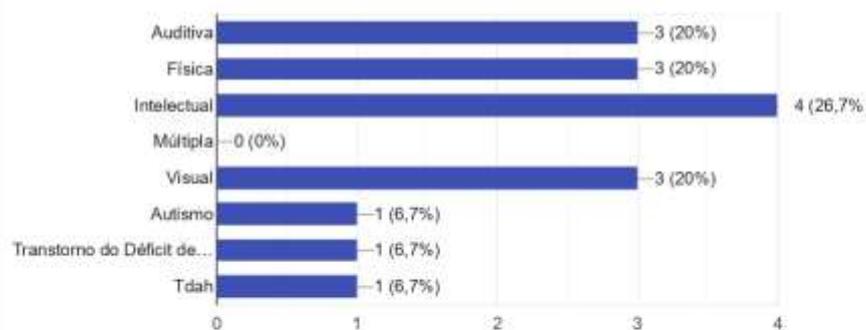
Considerando a sua renda individual e a renda de todos os residentes da sua casa, qual a renda mensal total?

15 respostas

 Copiar

Tipo de Deficiência

15 respostas

 Copiar

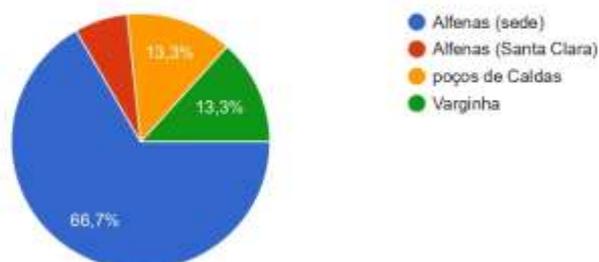
14/04/2022 11:48

Análise da percepção dos alunos PCDs durante o ensino remoto

Você está vinculado a qual campus?

Copiar

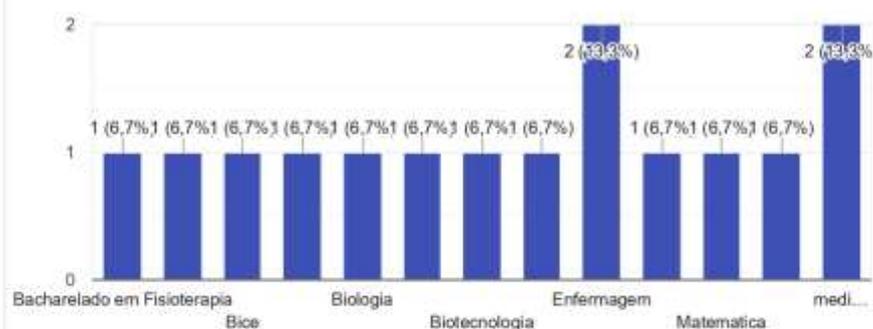
15 respostas



Qual seu curso?

Copiar

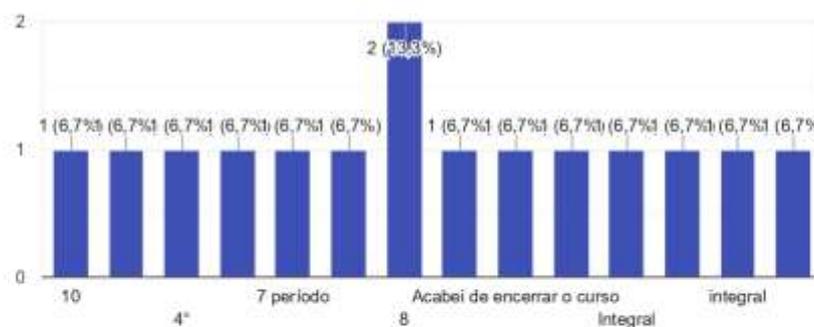
15 respostas



Qual seu Período?

Copiar

15 respostas



Experiência no ensino remoto

14/04/2022 11:48

Análise da percepção dos alunos PCDs durante o ensino remoto

Você cogitou não aderir ao ensino remoto? Se sim, justifique.

15 respostas

Não

não

Não

Sim. Pois o uso das telas e estímulos visuais para acompanhar as aulas atrapalha o sono, além da dificuldade de entender os conteúdos gravados sem poder ter contato direto com o professor e sanar dúvidas, o que me rendeu reprovação em uma disciplina.

Nao

Sim, pelo simples motivo de não conseguir entender as aulas.

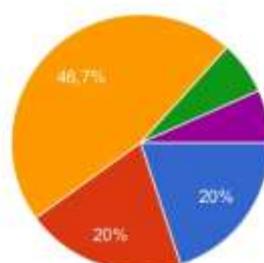
Sim, pois tive receio de não conseguir entender qualquer material de áudio digital.

Não, pois estava perto de terminar

Perante sua deficiência e o estresse gerado pelo ensino remoto, qual sua percepção?

 Copiar

15 respostas



- Positiva, auxiliou em meu desempenho e aprendizado....
- Neutra, não interferiu em meu desempenho ou em meu nível...
- Negativa, interferiu em meu desempenho acadêmico e e...
- geralmente me atrapalharia, porém durante o período rem...
- Pra mim foi uma experiência positiva, pois devido minha d...



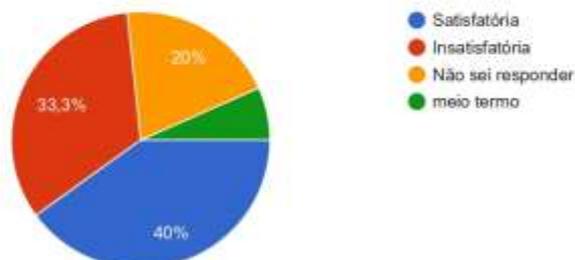
14/04/2022 11:48

Análise da percepção dos alunos PCDs durante o ensino remoto

Qual sua opinião com relação ao apoio da UNIFAL-MG durante o ensino remoto?

 Copiar

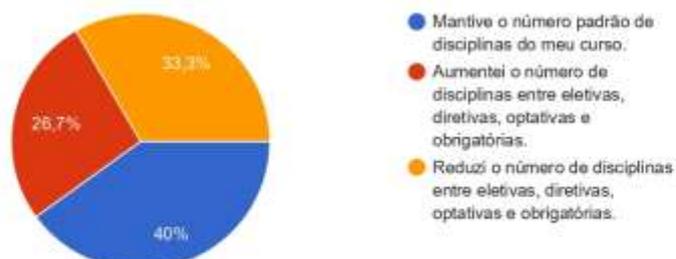
15 respostas



Com relação ao número de disciplinas cursadas por período, no ensino remoto você:

 Copiar

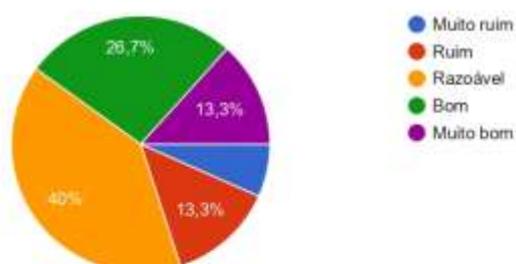
15 respostas



Como você avalia o desempenho de seus docentes para apoiá-lo perante sua deficiência?

 Copiar

15 respostas



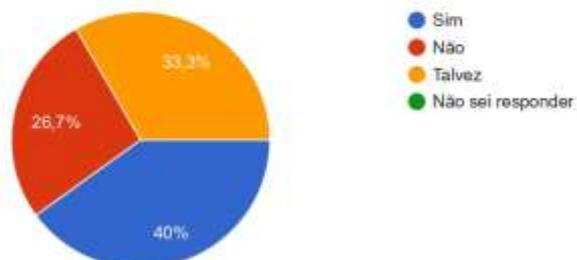
14/04/2022 11:48

Análise da percepção dos alunos PCDs durante o ensino remoto

Em sua opinião os docentes estavam capacitados para o uso de plataformas digitais durante o ensino remoto?

 Copiar

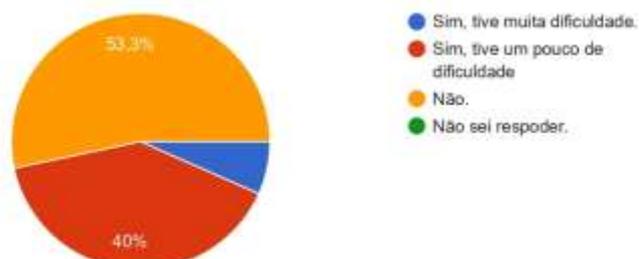
15 respostas



Com relação ao uso das plataformas digitais (Google Meet, Moodle, Classroom), você teve dificuldades para manuseá-las?

 Copiar

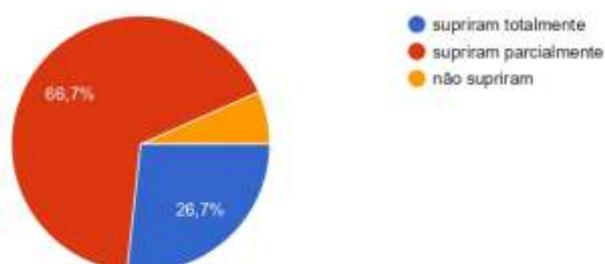
15 respostas



Com relação a acessibilidade dos materiais disponibilizados para estudo, na sua opinião supriram suas necessidades?

 Copiar

15 respostas



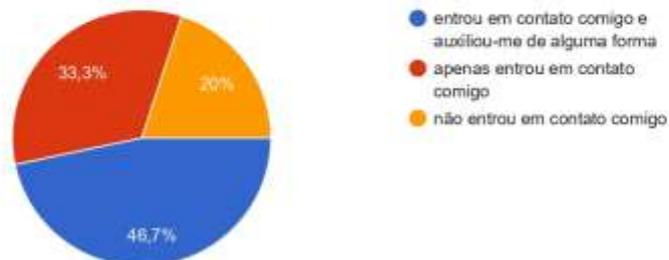
14/04/2022 11:48

Análise da percepção dos alunos PCDs durante o ensino remoto

Após a implementação do ensino remoto, algum representante do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI):

 Copiar

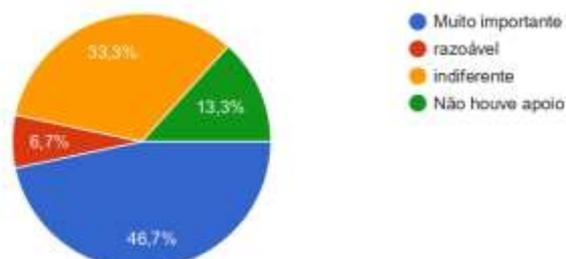
15 respostas



Na sua opinião quão importante foi o apoio do NAI para seu desempenho acadêmico durante o ensino remoto?

 Copiar

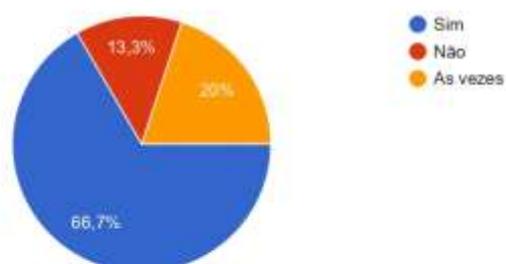
15 respostas



Com relação as atividades em grupo, seus colegas foram compreensivos com suas limitações?

 Copiar

15 respostas



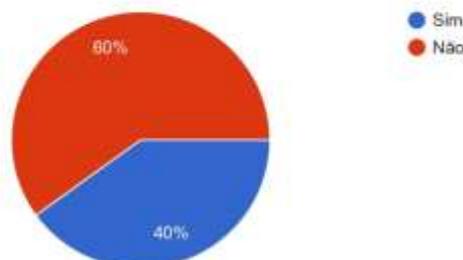
14/04/2022 11:48

Análise da percepção dos alunos PCDs durante o ensino remoto

Você possui conhecimento a respeito da Lei nº 13146/2015, na qual estabelece os Direitos da Pessoa com Deficiência?

 Copiar

15 respostas



Finalizando...

Utilize esse espaço para descrever suas percepções, com críticas, elogios e sugestões.

4 respostas

O NAI me auxiliou para me mostrar os meus direitos mas a organização deles para passar isso para os meus professores é péssima, tive que solicitar mais de quatro vezes para que o discente responsável pelo meu caso enviasse minhas adequações aos docentes.

Acredito que o ensino remoto apresentou diversas possibilidades, como poder participar de eventos de forma online, em um ritmo que eu não conseguiria de forma presencial. Também tive melhor aproveitamento das aulas.

Percebo que há necessidade de mais diálogo entre a Unifal (PRAGRAD, PRACE e NAI), docentes e discentes portadores de deficiência, para que suas necessidades sejam reconhecidas e assim possam ser supridas da melhor forma.

Os professores ignoram a individualidade dos alunos. Passo um sufoco danada por ter tdah, tenho vontade de desistir de tudo o tempo todo

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) · [Termos de Serviço](#) · [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

