

---

## Alunos com deficiência na graduação em tempos de pandemia da Covid-19

Adriana Maria Valladão Novais Van Petten<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-7979-2319>

Adriana Araújo Pereira Borges<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-0493-0099>

Maria Luísa Magalhães Nogueira<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-9024-4671>

### Resumo

A pandemia da Covid-19 trouxe impactos para os estudantes da graduação. Poucos são os estudos dedicados a compreender em que condições alunos com deficiência enfrentaram a implantação do ensino remoto emergencial. Foi realizada uma pesquisa que contou com a participação de 156 alunos com deficiência, por meio de um questionário *online*. Buscou-se identificar se esses alunos tiveram suporte adequado durante a pandemia e os recursos e as tecnologias preferidos nesse cenário. Os resultados indicam que a disponibilidade de recursos foi frágil e muitos estudantes não receberam nenhum suporte. Esse é um grupo já vulnerável, para quem as questões socioeconômicas significaram um obstáculo importante durante a pandemia, somadas à ausência de estratégias específicas voltadas à saúde mental.

*Palavras-chave:* Deficiência; Ensino Superior; Covid-19; Pandemia; Acessibilidade.

---

### Students with disabilities in higher education in times of the COVID-19 pandemic

### Abstract

The Covid-19 pandemic has impacted higher education students. There are few studies dedicated to understanding the conditions under which students with disabilities faced the implementation of Emergency Remote Teaching. A survey was carried out with the participation of 156 students with disabilities through an online questionnaire. We sought to identify whether these students had adequate support during the pandemic, as well as the preferred resources and technologies for the scenario. The results indicate that the availability of resources was fragile, many did not receive any support. This is an already vulnerable group, for whom socioeconomic issues have been a major obstacle during the pandemic, in addition to the absence of specific strategies aimed at mental health.

*Keywords:* Deficiency; University education; Covid-19; Pandemic; Accessibility.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, [avaladao@ufmg.br](mailto:avaladao@ufmg.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, [adrianaapb@ufmg.br](mailto:adrianaapb@ufmg.br).

<sup>3</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, [marilumn@yahoo.com.br](mailto:marilumn@yahoo.com.br).

---

## Introdução

O ano de 2020 será lembrado pela rápida proliferação do novo coronavírus, que recebeu o nome técnico de Sars-Cov-2 e é responsável pela Covid-19. Dois anos depois, a pandemia provocada por essa doença continua impactando significativamente a vida de todos nós, e impõe novas formas de viver, interagir, trabalhar e estudar, independentemente dos ambientes ou contextos em que vivemos.

No campo da educação, a implementação de medidas restritivas impostas pela pandemia da Covid-19 provocou mudanças nos diferentes níveis de ensino e influenciou o processo de trabalho, que passou a ser realizado no formato remoto, depois de um período suspenso. Para o Ensino Superior, no dia 17 de março de 2020 foi publicada a Portaria n.º 343 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2020a), que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, em caráter excepcional, por 30 dias. A disposição foi prorrogada 2 meses depois, pela Portaria n.º 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020b) e revogada pela Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c). No entanto, o MEC deixou sob responsabilidade das instituições de Ensino Superior a definição das disciplinas e metodologias das aulas em meio digital, exceto para o curso de Medicina, cujas práticas profissionais de estágio e disciplinas de laboratório não poderiam ser substituídas por esse novo formato.

Essa mudança repentina na organização do ensino, antes presencial, para a modalidade remota – sem capacitação dos docentes, sem uma política de acessibilidade digital e sem uma articulação central que norteasse as decisões de cada instituição de Ensino Superior – desestabilizou dirigentes, que tiveram que tomar decisões; professores, que tiveram que reestruturar as disciplinas e as metodologias de ensino; e alunos, que se viram diante de dificuldades inimagináveis. Além da capacitação de docentes para utilização de ferramentas de educação à distância, um elemento importante que teve que ser pensado pelas instituições foi a questão da acessibilidade tecnológica. Segundo Leite *et al.* (2020), embora nesse período

algumas Instituições de Ensino Superior (IES) já possuísem infraestrutura adequada para a oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE), outras não dispunham de tecnologia suficiente para todos, o que dificultava a inclusão da pessoa com deficiência nesse contexto.

A utilização do ERE teve repercussões no processo de ensino e aprendizagem, nas questões pedagógicas envolvidas nesse novo formato, na infraestrutura necessária para sua oferta, no conhecimento dos professores sobre essa nova forma de trabalho e, principalmente, nas condições de participação dos alunos nesse tipo de aula (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, KOUREA; CHRISTODOULIDOU; FELLA, 2021, LEITE *et al.*, 2020). As condições sociais e de saúde, que antes já influenciavam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos, passaram a ser fatores determinantes. O estudo de Aristovnik *et al.* (2020), que contou com 30.383 estudantes de Ensino Superior de 62 países, constatou que determinadas características sociodemográficas afetaram mais a vida pessoal e emocional dos estudantes. Os autores citam gênero, emprego de tempo integral ou parcial, problemas financeiros e nível do curso, mas não investigam atravessamentos relativos à deficiência. Podemos, portanto, entender que a deficiência pode ser um elemento invisibilizado que pode ser somado a outras características.

Diante desse quadro complexo, a vulnerabilidade social soma-se às outras fragilidades. Pessoas com deficiência tiveram seus direitos suprimidos ao longo da história e continuam sendo negligenciadas. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2020), essa é uma população diversificada de pessoas com diferentes necessidades, que requerem diferentes suportes e enfrentam barreiras significativas no exercício dos seus direitos em todo o ciclo da vida. Deve-se ressaltar, a partir do que Freire, Paiva e Fortes (2020) colocam, que a adoção do ERE no Ensino Superior durante a pandemia coincide com o aumento do número de alunos com deficiência nesse nível de ensino, em função da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que estabeleceu cotas para alunos com deficiência.

Apesar de as universidades brasileiras estarem adquirindo cada vez mais a diversidade, característica desejada – e própria – da condição humana, principalmente após a aprovação da política de cotas, a inclusão efetiva desse público ainda é um desafio, tanto em termos de inserção quanto de permanência (VAN PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018). Grande parte das universidades brasileiras contam com ações afirmativas na forma de estruturação de núcleos de

acessibilidade voltados ao suporte dos alunos com deficiência no formato presencial. Mas, no contexto da pandemia e do ERE, esses alunos tiveram suporte adequado? Receberam recursos de promoção da acessibilidade? Foram assistidos em suas necessidades individuais?

Diferentes trabalhos buscaram analisar o impacto do ERE no desempenho acadêmico e socioemocional dos alunos no Ensino Superior no momento de pandemia. Porém, estudos que busquem identificar como se deu esse processo com os estudantes com deficiência ou que tratem desse impacto no desempenho desse público ainda são limitados (KOUREA; CHRISTODOULIDOU; FELLA, 2021). Nota-se, portanto, que mais uma vez o aluno com deficiência foi esquecido, como se o isolamento social e o novo formato de ensino não fossem relevantes para essa população e como se não fossem necessárias medidas específicas de acomodação que considerassem as especificidades desses alunos (CURI *et al.*, 2020). É importante destacar que, mesmo com a perspectiva da retomada do ensino presencial no decorrer do ano de 2022, o longo período de isolamento social trouxe consequências negativas, e muitas delas somente serão percebidas nos anos que virão (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – Unicef, 2021, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco, 2020). Esta pesquisa teve como objetivo identificar o impacto da pandemia na vida acadêmica dos alunos com deficiência no Ensino Superior, além de verificar como se deu a implementação do ERE para esse público.

### Metodologia

Foi realizada uma pesquisa de corte transversal, do tipo exploratória, de abordagem quantitativa, por meio do método Survey para coleta de dados. Desse modo, este trabalho buscou uma visão generalizada do fenômeno estudado: o impacto da pandemia da Covid-19 na vida acadêmica dos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação no Ensino Superior.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (COEP/96237418.2.000.5149 – Parecer n.º 4.198.547). Registra-se que este trabalho faz parte de um estudo maior intitulado “Impactos da

Covid-19 na educação de alunos com deficiência”. Apresenta-se aqui um recorte dos dados coletados nesse estudo maior.

A amostra da pesquisa foi não probabilística, de conveniência, e considerou, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, todos os indivíduos disponíveis, dentro do período de tempo definido para a coleta de dados. Participaram desta pesquisa alunos com qualquer tipo de deficiência, independente do sexo, matriculados nos cursos de graduação de IES do país. A participação foi voluntária e os estudantes que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O tamanho da amostra foi definido pelo total de participantes que acessaram e responderam ao questionário no período de junho a setembro de 2020.

Para a coleta de dados utilizou-se questionário desenvolvido pelos pesquisadores, tendo em vista que esse método é adequado para descrever as características de grupos específicos e obter informações sobre indivíduos, bem como sua percepção, motivação, atitudes e comportamentos (GIL, 2008, PORTNEY; WATKINS, 2009).

O questionário foi estruturado em 7 partes: (1) informações sobre a pesquisa; (2) TCLE – consentimento para participação na pesquisa; (3) caracterização sociodemográfica do estudante, condição de deficiência; (4) informações sobre o curso e a instituição de ensino; (5) informações sobre as atividades acadêmicas relacionadas ao curso; (6) informações sobre as demais atividades realizadas (projetos de ensino, pesquisa, extensão etc.); e (7) agradecimentos. O questionário contou então com 43 questões – 42 de múltipla escolha e 1 aberta, para o aluno deixar observações que julgasse necessárias.

Este estudo foi realizado em duas etapas. A primeira caracterizou-se pelo desenvolvimento e por um pré-teste do questionário a fim de garantir maior consistência semântica das questões. Após o pré-teste foram realizados os ajustes necessários, a formulação do questionário final e sua conversão em questionário *online* via plataforma *GoogleForms*. A segunda etapa foi caracterizada pela coleta de dados – por meio da aplicação do questionário no formato *online* – e pela análise de dados propriamente dita. A divulgação da pesquisa e o *link* para acesso ao questionário foram enviados por *e-mail* para o Núcleo de Acessibilidade ou órgão equivalente das instituições de Ensino Superior do país com a solicitação de divulgação

para os alunos com deficiência nela matriculados. O questionário ficou disponível para resposta no período de junho a setembro de 2020. O preenchimento poderia ser interrompido a qualquer tempo e, uma vez encerrado, o questionário era enviado para os pesquisadores para análise dos dados.

Foi realizada a ordenação, a sistematização e a codificação dos dados obtidos, a exclusão dos respondentes que acessaram o questionário e não aceitaram participar da pesquisa, a conferência e a revisão do banco de dados. Foi feita análise estatística descritiva, por meio de cálculo de proporções e medidas de tendência central e variabilidade, através do programa *Statistical Package for Sciences (SPSS)*.

### Resultados e discussão

Participaram deste estudo 156 alunos com deficiência que responderam ao questionário, o que corresponde a 1,48% do total de alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior, de acordo com dados do Censo do Ensino Superior de 2020 (BRASIL, 2020d). A maioria dos participantes era do sexo feminino, de cor branca, tinha deficiência física, residia no estado de Minas Gerais, e tinha renda familiar entre 1 e 3 salários-mínimos. O Quadro 1 apresenta o perfil e as características sociodemográficas da amostra do estudo.

Quadro 1– Perfil e características sociodemográficas dos respondentes

Variáveis	
<b>Idade (anos) mediana (mínima-máxima)</b>	24,5 (18-69)
<b>Sexo</b>	<b>n (%)</b>
Feminino	89 (57,1)
Masculino	67 (42,9)
<b>Cor</b>	
Amarela	2 (1,3)
Branca	86(55,1)
Preta/Parda	68 (43,6)

<b>Tipo de deficiência</b>	
Auditiva/Surdez	32 (20,5)
Física	55 (35,3)
Intelectual	11 (7,1)
Múltipla	8 (5,1)
Transtorno do Espectro Autista	13 (8,3)
Visual/Cegueira	37 (23,7)
<b>Local em que estuda</b>	
Sudeste	112 (71,8)
Sul	40 (25,7)
Nordeste	4 (2,5)
<b>Renda familiar</b>	
1 a 3 SM	117 (75,0)
4 a 6 SM	24 (15,4)
7 a 10 SM	9 (5,8)
> 10 SM	6 (3,8)
<b>Auxílio emergencial</b>	
Não	90 (57,7)
Sim	66 (42,3)
<b>Local em que reside no momento de isolamento</b>	
Onde estuda	86 (55,1)
Outro local	70 (44,9)
<b>Trabalho</b>	
Não	122 (78,2)
Sim	34 (21,8)
<b>Formato trabalho</b>	
Home office	25 (16)
Local de trabalho	9 (5,8)
<b>Recursos computacionais</b>	
<b>Computador</b>	123 (78,8)

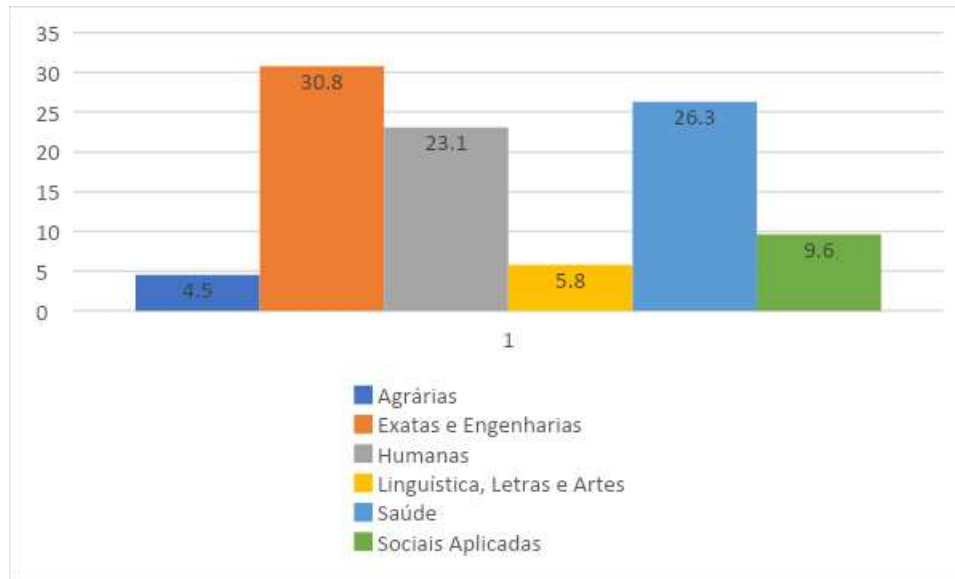
1	95 (60,9)
2	24 (15,4)
3-4	4 (2,5)
<b>Celular/tablet</b>	145 (92,9)
1	126 (80,8)
2	11 (7,1)
3-4	8 (5,2)
<b>Acesso à internet</b>	
Nenhum	10 (6,4)
4G	36 (23,1)
Banda larga	110 (70,5)

Fonte: dados das autoras \*Salário-mínimo (SM)

A maioria (98,1%) dos respondentes estava matriculada em instituições públicas, em cursos da área de exatas e engenharias (Gráfico 1), no turno diurno (72,4%). Destaca-se que todos os participantes cegos estavam matriculados em cursos da área de humanas. Do total de respondentes, 97,4% dos alunos estavam matriculados em cursos originalmente ofertados no formato presencial; 1,9%, em Educação a Distância (EAD); e 0,6%, no formato híbrido. Quanto ao período no curso, 44,2% dos participantes relataram estar no início do curso, 36,5% estavam no meio e apenas 19,2% encontravam-se perto de concluir o curso.

Gráfico 1 – Percentual de alunos com deficiência respondentes, por área de conhecimento





Fonte: dados das autoras

A acessibilidade digital torna-se imprescindível nesse contexto, para permitir que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso ao aprendizado de forma igualitária. Nota-se, no entanto, que a disponibilidade de recursos computacionais em condições de uso era restrita, muitas vezes dependente exclusivamente do celular. Sobre esse aspecto, os resultados deste estudo indicaram uma associação entre a renda familiar e a disponibilidade de recursos computacionais, pois quanto menor a renda familiar do respondente menor o número de computadores ou celulares disponíveis. Além disso, quase 30% dos alunos não tinham acesso à internet ou utilizavam internet via 4G para realização das suas atividades no formato remoto, fato também observado no estudo de Castaman e Rodrigues (2020).

De acordo com o relatório sobre o impacto da Covid-19 no Ensino Superior realizado pelo Instituto Internacional para Educação Superior para América Latina e Caribe (Iesalc), ligado à Unesco, muitas IES perceberam, desde o primeiro momento, que a transição para a modalidade virtual trazia riscos muito significativos de amplificar os efeitos da exclusão digital, e poderia deixar desamparados alunos que não têm a qualidade adequada de equipamentos em suas casas, nem de recursos bibliográficos, nem de conectividade necessária para aproveitar

a oferta de EAD baseada em componentes de alta tecnologia (lesalc, 2020). Além das preocupações relacionadas aos aspectos socioeconômicos dos estudantes, à disponibilidade de acesso à internet e aos recursos computacionais, Freire *et al.* (2020) chamam a atenção para a relação entre os recursos de acessibilidade e as diversas demandas existentes em função dos diferentes tipos de deficiência, que podem ampliar ainda mais as barreiras para a acessibilidade digital. Somado a isso, deve-se levar em consideração a diversidade de cursos e áreas de conhecimento nas quais os alunos estão matriculados, que pressupõe diferentes tipos de atividades, bem como demandas de adaptação distintas.

Essa situação pode ser minimizada pelas políticas de assistência e permanência oferecidas pela instituição. Nessa direção, os estudantes, perguntados sobre a existência de órgão voltado para o suporte dos alunos com deficiência na instituição, relataram que não tinham conhecimento (11,5%), informaram que a instituição não possui órgão dessa natureza (0,7%) e que a instituição conta com órgão específico (87,8%). Desses últimos, 57,7% indicaram que já utilizaram esse serviço e 30,1%, que nunca utilizaram. Além do suporte específico, 32,1% relataram contar com outro tipo de assistência estudantil.

Considerando que a maioria dos participantes estava matriculada em instituições públicas de Ensino Superior e que a maioria indicou a existência desse tipo de suporte, ao que parece as instituições atenderam e vêm trabalhando na direção de definirem formas de atuação com os estudantes com deficiência no Ensino Superior, conforme o disposto no Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que regulamenta a implementação desses suportes, e na Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que estabelece critérios relacionados à acessibilidade para reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições no Ministério da Educação.

Perguntados sobre as estratégias e os recursos necessários para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, 44,4% dos respondentes indicaram não necessitar de apoio. Por outro lado, para aqueles que indicaram a necessidade de suporte, observou-se uma ampla gama de demandas, isoladas ou associadas, como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Estratégias e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades acadêmicas dos alunos com

deficiência no Ensino Superior

Estratégia/Recurso	n (%)
Adaptação para leitura	20 (12,8)
Mediador e monitoria	17 (10,9)
Adaptação para escrita e leitura	12 (7,3)
Adaptação para escrita, para leitura, mediador e monitor	11 (7)
Mobiliário adaptado	9 (5,8)
Adaptação para escrita	7 (4,4)
Mobiliário adaptado e monitoria	5 (3,2)
Tradução Libras	5 (3,2)

Fonte: dados das autoras

É importante registrar que 21% dos respondentes relataram precisar do suporte de monitor e/ou mediador de forma isolada ou associado a outros recursos. Além disso, observou-se que os alunos dos primeiros períodos do curso indicaram a necessidade de maior número e diversidade de suportes em comparação com os demais. Essa questão pode ter implicação para a permanência no curso. Segundo relatório do lesalc (2020), aproximadamente metade das pessoas entre 25 e 29 anos matriculadas não concluem os estudos, devido à desistência. Das que desistem, metade o faz no primeiro ano de curso. Além disso, podem demonstrar a necessidade de maior suporte no início do curso, até que a adaptação funcione de forma adequada,

assim, é possível destacar alguns desafios marcantes no processo de inclusão da pessoa com NEE no ensino superior entre eles, estão *[sic]*: a acessibilidade, relacionada tanto a estrutura física quanto a projeto pedagógico adequado às necessidades individuais dos estudantes; a formação de professores com vistas à aquisição de conhecimento sobre as variadas necessidades educacionais e, a partir disso, a condução adequada das aulas e orientações aos alunos; a carência de políticas públicas que viabilizem recursos financeiros para as instituições públicas de ensino superior visando o financiamento das adaptações necessárias para inclusão escolar e, por fim, a sensibilização dos

gestores no sentido de implementar ações inclusivas nas instituições de ensino superior (Carvalho Filha *et al.*, 2017, p. 60).

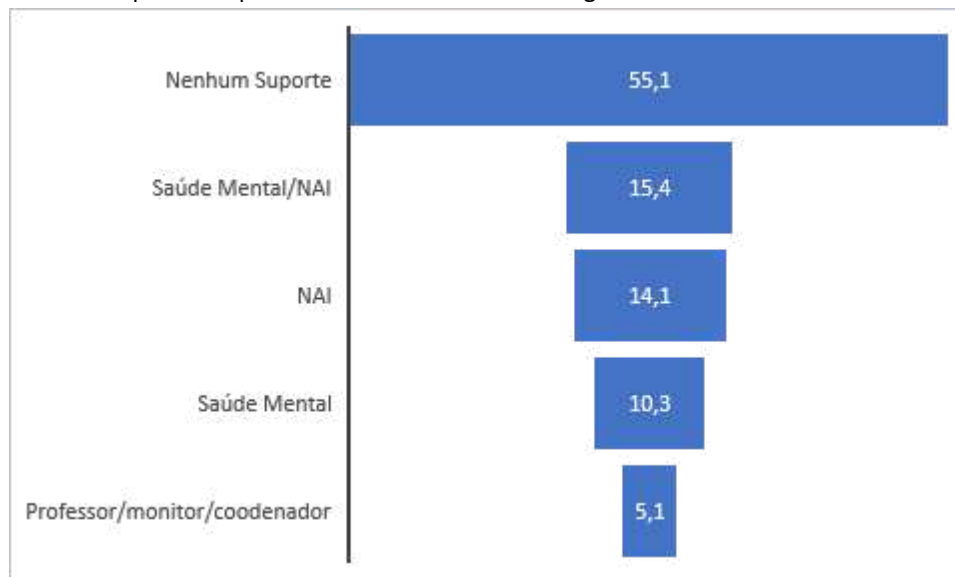
Nota-se que a necessidade de suportes que havia no ensino presencial intensifica-se no ensino remoto. No momento da coleta desta pesquisa, o país vivia seu principal momento de isolamento social em função da pandemia da Covid-19. Quando perguntados sobre o formato de oferta das atividades acadêmicas do curso naquele momento, 57,1% dos alunos responderam que suas aulas estavam suspensas totalmente, 24,4% relataram que parte das atividades estava sendo realizada no formato remoto e 18,6% disseram estar totalmente no formato remoto.

Dos 67 alunos que estavam em aula, 86,6% relataram que as atividades estavam sendo desenvolvidas com a utilização de recursos informacionais, aulas síncronas com a presença do professor e envio de trabalhos para realização em casa; 13,4% disseram que as atividades estavam sendo realizadas apenas a partir de tarefas e trabalhos para serem feitos em casa. Além das atividades acadêmicas relacionadas ao curso propriamente dito, 49 alunos (29,5%) relataram participar de projetos de pesquisa ou extensão, 15 deles (32,6%) com bolsa, porém 29 (63%) mantinham suas atividades no projeto de forma remota, parcial ou totalmente. As ferramentas mais utilizadas para a realização das atividades acadêmicas – aula e projetos – foram *Google Meet*, *Youtube*, *Zoom* e *Hangout*, nessa ordem, e as duas primeiras foram consideradas as mais adequadas pelos alunos com deficiência auditiva.

Do total de alunos que estavam em aula remota, apenas 3, ou 4,5%, relataram que as atividades estavam sendo adaptadas para as suas necessidades – os demais recebiam as mesmas atividades enviadas para a turma. Somado a isso, destaca-se que 55,1% dos respondentes relataram não receber nenhum suporte no momento de isolamento social e oferta do ERE e 25,3% relataram necessitar de suporte relacionado à questão de saúde mental de forma isolada ou associada a outro suporte, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Suporte individualizado oferecido para os estudantes com deficiência pelas instituições de Ensino

Superior no período de ensino remoto emergencial e isolamento social



Fonte: dados das autoras \*Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)

Dos 67 alunos que estavam realizando atividades acadêmicas no formato remoto emergencial, 12 – 17,9% – relataram não conseguir acompanhar as aulas ou realizar as atividades de forma independente em função da ausência de condições psicológicas, recursos computacionais e materiais acessíveis, ou porque precisavam ajudar nas tarefas de casa. Tal resultado demonstrou que a preocupação manifestada em nota do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFMG se concretizou:

no caso dos estudantes com deficiência, a possibilidade de atividades remotas significa aprofundar as inequidades no acesso à tecnologias. Além da falta de acesso, em muitos casos, a qualidade também é colocada em risco pela falta de acessibilidade e inclusão, com aumento da necessidade de traduções para libras, legendas, áudioscrições, transcrições, adequação de material para leitores de tela, e com a formatação dos sistemas para as particularidades que cada deficiência implica. O capacitismo (julgamento ou diminuição das pessoas com deficiência) pode fazer com que esses nossos colegas sejam esquecidos durante a discussão (UFMG, 2020, p. 5).

Nesse período, observou-se que os alunos deixaram de contar com a interação com os colegas e dependiam mais da tecnologia e dos materiais disponibilizados em diferentes

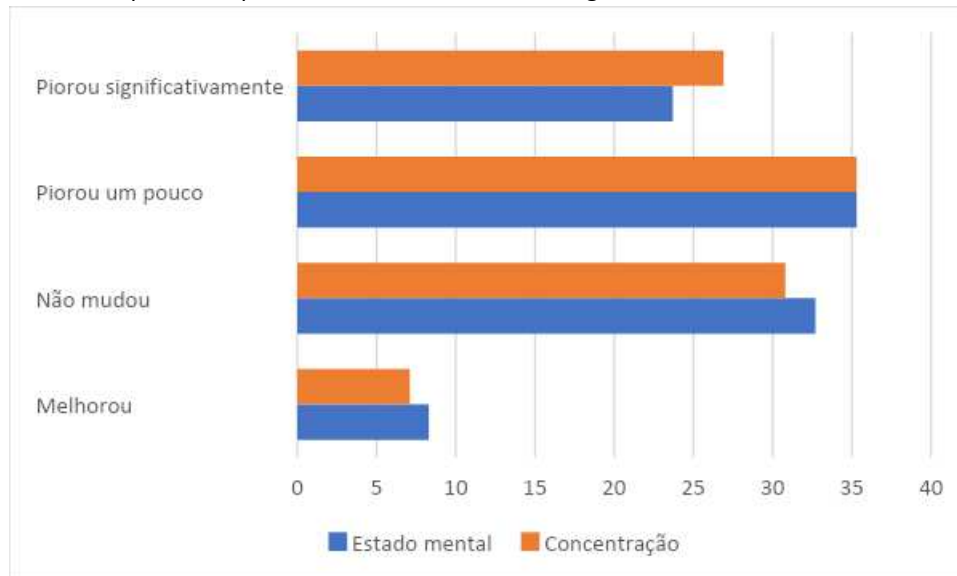
formatos – nem sempre acessíveis –, bem como do suporte indispensável da família. Os estudantes supostamente passam a ser autônomos e independentes, porém a ausência de condições materiais para acessar as aulas, de conhecimento dos professores para adaptar esses materiais para esse ambiente e de pessoas próximas com condição de tempo e conhecimento para auxiliá-los são algumas das variáveis que dificultam o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ERE (ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021). As famílias de estudantes com deficiência têm encontrado dificuldades para acompanhá-los nas atividades desenvolvidas no ensino remoto, e os núcleos de suporte deveriam ter importante papel na mediação da relação entre professor, aluno e atividade. É fato que o período de coleta deste estudo se deu em momento ainda inicial da pandemia, fase de adaptação para todas as instituições e atores envolvidos, e essa situação pode ter se alterado no tempo subsequente.

Destaca-se que as mulheres com deficiência foram as mais impactadas pelas condições impostas pela pandemia. Esse dado é corroborado pelo trabalho realizado em conjunto pela Sempreviva Organização Feminista e a Organização Feminista Gênero e Número (2020, p. 51), que concluem que

a pesquisa evidencia dimensões concretas da vida e do trabalho das mulheres, entre elas a inter-relação permanente entre produção e reprodução, trabalho remunerado e não remunerado. As mulheres sentem em seus corpos e saúde mental a incompatibilidade entre jornadas superextensas de trabalho, tensões provocadas pela pobreza, e a responsabilidade pelo cuidado das pessoas que delas dependem. Integrar essas esferas é um desafio para uma sociedade que priorize a sustentabilidade da vida. Mais do que uma recuperação nos tradicionais indicadores econômicos, é necessária uma reorganização da economia que persiga os objetivos de construção de igualdade e justiça social.

Ainda em relação ao impacto causado pela pandemia, dos 156 respondentes, 59% relataram piora do seu estado mental e 62,6%, piora da concentração, como apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Situação do estado mental e capacidade de concentração dos alunos com deficiência no Ensino Superior, no período de ensino remoto emergencial e isolamento social



Fonte: dados das autoras

Esses dados vão ao encontro de outros estudos que relataram que o grupo de estudantes mais vulnerável a riscos psicológicos durante a pandemia da Covid-19 são os alunos com deficiência (POKHREL; CHETRI, 2021). Schmitt Junior *et al.* (2021), em estudo realizado com adultos brasileiros no início da pandemia, identificaram que sintomas depressivos estão associados ao sexo, à idade e à presença de condições crônicas de saúde (principalmente em mulheres, jovens). Além disso, também identificaram que esses sintomas estão mais associados a estudantes, trabalhadores domésticos e desempregados.

Este estudo evidencia dificuldades relacionadas à participação dos alunos com deficiência nas atividades acadêmicas no formato *online*, a ausência de suporte e os impactos psicossociais que envolvem o estudante com deficiência no contexto de pandemia. Vai ao encontro do estudo de Schmitt Junior *et al.* (2021), que registra a necessidade de constatar que as pessoas com deficiência sofreram um impacto ainda maior durante o início da pandemia, justamente porque estão mais vulneráveis do ponto de vista dos direitos humanos, enfrentando

barreiras socialmente construídas. É necessário, portanto, que as instituições identifiquem esses fatores e se voltem para ações focadas em minimizar os danos causados por esse período, na perspectiva da continuidade de formação desses alunos. O modelo social da deficiência, que fundamenta as reflexões que orientaram esta pesquisa, traz justamente a compreensão de que as intervenções devem se dar considerando o sujeito com deficiência em seu contexto psicossocial e político.

### Considerações finais

O estudo em tela indicou que a vulnerabilidade socioeconômica impacta o acesso aos recursos computacionais e à internet, entre outros. Dos 156 respondentes, 117 recebiam de 1 a 3 salários-mínimos na época da coleta das informações, e a pesquisa demonstrou que, quanto menor a renda, menor o número de celulares ou computadores disponíveis. A precariedade no acesso à internet banda larga também chamou a atenção: quase 30% dos respondentes dependiam de internet 4G. O estudo apontou, ainda, as ferramentas de videoconferência que melhor se adequam a cada tipo de deficiência. Sobre o momento de maior demanda de suporte pelo aluno com deficiência em relação ao período do curso, os alunos do primeiro período manifestaram maior necessidade de apoio. Essa informação pode auxiliar as instituições de Ensino Superior a planejarem estratégias mais consistentes de apoio para esse público específico.

Outro dado que chama a atenção é que, do total de alunos que estavam em aula, somente 3 deles – o que corresponde a 4,5% da amostra – relataram que as atividades estavam sendo adaptadas para as suas necessidades. Ou seja, os outros 153 alunos recebiam as mesmas atividades enviadas para a turma. Em um momento de isolamento social, os alunos com deficiência deixaram de ter uma série de suportes que tinham no formato presencial, e não foram realizadas adaptações para suas necessidades individuais.

O estudo indica ainda que a demanda de suporte nesse período ultrapassa os dispositivos e os recursos de tecnologia ou as estratégias específicas, e é importante voltar-se simultaneamente para as demandas relacionadas às questões de saúde mental. Ele reforça a



importância e o papel dos núcleos de acessibilidade ou órgão equivalente das instituições, em conjunto com outros órgãos institucionais, a fim de minimizar essas questões. Além disso, indica que a legislação já promulgada foi importante para os avanços da inclusão desse público no Ensino Superior, ainda que sejam necessários maiores esforços e, sobretudo, recursos.

Em suma, a disponibilidade de recursos para os alunos com deficiência no período de isolamento social e ERE foi frágil, com possíveis implicações futuras importantes a serem consideradas e observadas. Esse é um público já vulnerável, para quem as questões socioeconômicas e de gênero significaram um obstáculo importante durante a pandemia, somadas à ausência de estratégias específicas voltadas para a saúde mental. Os resultados desta pesquisa trazem pontos importantes para a discussão e podem, de alguma maneira, auxiliar as diferentes instituições na definição de ações e estratégias de suporte necessárias para esse público no momento de ensino remoto emergencial ou a distância, contribuindo para a permanência e sucesso desses alunos no seu percurso acadêmico.

É importante considerar que a pesquisa foi realizada no ambiente virtual, e dependia, portanto, do acesso dos alunos às ferramentas para que pudessem acessar e responder o questionário. Outra dificuldade foi a divulgação da pesquisa, ou seja, fazer chegar aos estudantes o instrumento utilizado. Para viabilizar o trabalho, foram acionados os núcleos de acessibilidade, ainda não presentes em todas as instituições de Ensino Superior. Apesar disso, pode-se considerar que os resultados são representativos e buscaram focar os principais interessados, ou seja, os alunos com deficiência, na tentativa de retratar o momento e, na medida do possível, aprender com ele.

### Referências

ARISTOVNIK, A.; KERŽIČ, D.; RAVŠELJ, D.; TOMAŽEVIČ, N.; UMEK, L. Impacts of the Covid-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, Basel, n. 12, v. 20, p. 8438, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 3284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial*

da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 11 nov. 2003. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 1 fev. 2002.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino) Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 53, p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em:  
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 90, p. 55, 13 maio 2020b. Disponível em:  
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?i> Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 114, p. 62, 17 jun. 2020c. Disponível em:  
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Censo da Educação Superior. Graduação*. Brasília: Inep, 2020d. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> Acesso em:

CARVALHO FILHA, F. S. S.; NASCIMENTO, F. S. C.; LIMA, A. F. A.; LIMA, N. D. P.; SILVA, M. V. R. S. Inclusão de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior: desafios e perspectivas. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 4, n. 2, p. 53-62, jul./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n2.05.p53>

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a distância na crise Covid-19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, n. 9, v. 6, 2020. e180963699-e180963699. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M.; FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, A. M. S. S. *O aluno com deficiência e a pandemia*. Presidente Prudente: Instituto Fabris Ferreira, 2020.

FREIRE, A. P.; PAIVA, D. M. B.; FORTES, R. P. M. Digital accessibility during the Covid-19 pandemic - An investigation about public higher education institutions in Brazil. *Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE*, Porto Alegre, n. 28, p. 956-984, 2020. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.956.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil* - um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil> Acesso em: 3 fev. 2022.

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

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (IESALC). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día Después 6 de abril de 2020. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. 2020. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> Acesso em: 3 fev. 2022.

KOUREA, L.; CHRISTODOULIDOU P.; FELLA A. Voices of undergraduate students with disabilities during the Covid-19 pandemic: A pilot study. *European Journal of Psychology Open*, Göttingen, n. 80, v. 3, p. 111–124, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1024/2673-8627/a000011>.

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. 1-14, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0033>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Relatório Anual 2020*. [S. l.]: Nações Unidas Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/151394-relatorio-anual-das-nacoes-unidas-no-brasil-2020> Acesso em: 1 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO).

*Impacto da Covid-19 na Educação*. [S. l.]: Unesco, 2020. Disponível em:  
<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse> Acesso em: 1 fev. 2022.

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: algumas reflexões. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, v. 34, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64354>.

POKHREL, S.; CHHETRI, R. A literature review on impact of Covid-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future, New Delhi*, n. 8, v. 1, p. 133–141, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>.

PORTNEY, L. G.; WATKINS, M. P. *Fundamentos da pesquisa clínica: aplicações à prática*. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall Health, 2009.

SCHMITT JUNIOR, A. A.; BRENNER, A. M.; ALVES, L. P. C.; CLAUDINO, F. C. A.; FLECK, M. P. A.; ROCHA, N. S. Potential predictors of depressive symptoms during the initial stage of the Covid-19 outbreak among Brazilian adults. *Journal of Affective Disorders, Amsterdam*, v. 282, p. 1090–1095, 2021.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA; ORGANIZAÇÃO FEMINISTA GÊNERO E NÚMERO. *Sem Parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia (Relatório de Pesquisa/2020)*. 2020. p. 51. *Online*. Disponível em:  
[http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/Relatorio\\_Pesquisa\\_SemParar.pdf](http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf) Acesso em: 18 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Diretório Central dos Estudantes*. A opinião do Diretório Central dos Estudantes, Diretórios Acadêmicos, Centros Acadêmicos, Grêmios Estudantis e demais Movimentos sobre o retorno das aulas e as atividades remotas. 2020. p. 1-10. Disponível em:  
<https://ufmg.br/busca?q=Diret%C3%B3rio+Central+dos+Estudantes+%28DCE%29&tag=true> Acesso em: 3 fev. 2022.

VAN PETTEN, A. M. V. N.; ROCHA, T. C. C.; BORGES, A. A. P. Política de cotas na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise do perfil dos alunos com deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília*, v. 5, p. 127-140, 2018.

Recebido em março 2022.

Aprovado em outubro 2022.