

Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia

Inclusión en universidades federales: desafíos y perspectivas para los centros de accesibilidad más allá de la pandemia

Laura Ceretta Moreira

Sueli Fernandes

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Curitiba-Brasil

Allan Rocha Damasceno

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Rio de Janeiro -Brasil

Resumo

No período da pandemia, assistimos à globalização das novas relações humanas, sob o signo da virtualidade, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, cenário que motiva este artigo que tem como objetivo identificar ações de acesso, permanência e acolhimento de estudantes público-alvo da educação especial. A produção de dados empíricos ambientou-se em núcleos de acessibilidade de duas reconhecidas universidades federais brasileiras e contemplou informações disponibilizadas pelas instituições, além de relatos das equipes técnicas das unidades. Os relatos decorreram de interações dialógicas efetivadas em rodas de conversa virtuais com as equipes, que tematizaram a estrutura organizacional e ações de acesso e permanência desenvolvidas na pandemia. Os resultados nos oferecem subsídios para reflexão sobre políticas de inclusão, para além da pandemia, e destacam desafios à acessibilidade digital dos estudantes com deficiência no desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem remotas nas plataformas digitais.

Palavras-chave: Núcleos de acessibilidade. Ensino Superior. Pandemia

Resumen

Durante el período pandémico, asistimos a la globalización de nuevas relaciones humanas bajo el signo de la virtualidad, mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, escenario que motiva este artículo, que tiene como objetivo identificar acciones de acceso, permanencia y recepción de estudiantes, público objetivo de educación especial. La producción de datos empíricos se ubicó en centros de accesibilidad de dos reconocidas universidades federales brasileñas e incluyó información proporcionada por las instituciones, además de informes de los equipos técnicos de las unidades. Los informes resultaron de interacciones dialógicas realizadas en círculos virtuales de conversación con los equipos que discutieron la estructura organizacional y las acciones de acceso y permanencia desarrolladas en la pandemia. Los resultados nos brindan subsidios para la reflexión sobre políticas de inclusión, más allá de la pandemia, y destacan desafíos a la accesibilidad digital de los estudiantes con discapacidad en el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje a distancia en plataformas digitales.

Palabras Claves: Centros de accesibilidad. Enseñanza superior. Pandemia

Introdução

A pandemia do coronavírus é o tempo no qual esse manuscrito foi produzido. Um tempo atravessado por profundas mudanças nas dinâmicas espaço-temporais, em que se multiplicaram as incertezas de nossos limites e possibilidades do hoje e do amanhã. Um tempo em que as novas relações humanas passaram a ser inscritas sob o signo da virtualidade, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Tomando uma metáfora enunciada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, um tempo em que buscamos aprender as lições que o vírus-pedagogo tem nos provocado a refletir (SANTOS, 2020). Nesse cenário, situa-se a “nova normalidade” de um contexto educacional em que as relações de trabalho e ensino-aprendizagem estão marcadas pelo distanciamento físico e pelo isolamento social, em que formas de comunicação outras são projetadas no espaço virtual, onde somos interpelados a reinventar dinâmicas interativas e estratégias metodológicas que efetivamente recriem a interação dialógica presencial.

A provocação de que o vírus pode nos ensinar lições de mudança e resistência, vem acompanhada de uma breve e profunda reflexão de Boaventura sobre a crise decorrente da pandemia provocada pelo coronavírus, com aprofundamento das desigualdades socioeconômicas globais do capitalismo neoliberal que, nesse período, acentua o darwinismo social, matando aqueles que são mais fracos e vulneráveis, como os idosos, os migrantes, os refugiados; argumenta o autor que “[...] as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela” (SANTOS, 2020, p. 8).

Essa provocação nos leva a “abrir a janela” para observar um elemento específico da paisagem educacional que envolve a situação de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior, no período da pandemia. Mesmo que, a partir da década de 1990, possamos testemunhar avanços no ordenamento jurídico brasileiro, inspirados em movimentos e conferências internacionais pró-inclusão, as condições de participação e acesso ao conhecimento de estudantes público-alvo da educação especial devem ser objeto de nossa preocupação, dada a histórica invisibilização desse grupo no processo formativo universitário. (MOREIRA, 2013)

Na primeira década dos anos 2000, a denúncia de todas as formas de discriminação com base na deficiência e a defesa do direito às diferenças começa a tomar corpo legal, com

destaque para o Decreto 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência [sic] e o Decreto 5.626/2005, que tratará da obrigatoriedade do ensino da língua brasileira de sinais - Libras em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, conteúdo optativo, nos demais cursos de educação superior.

Evidenciamos, ainda neste período, a importância do Decreto nº 5.296/2004, que é o documento norteador de conceituação e definição das políticas para pessoas com deficiência, traçando ou com mobilidade reduzida, assim como, a publicização, em 2005, do primeiro programa destinado à inclusão do público-alvo da Educação Especial na educação superior, com a implementação do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2013).ⁱ As orientações contidas nesse Programa concebem os núcleos de acessibilidade como os responsáveis pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência, a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, assim como, o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade nas instituições de ensino superior. Esses aspectos foram reforçados pelo Decreto nº 7.611/2011^v que novamente apontava essa unidade como responsável pela mediação de ações institucionais para a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringissem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Com base nesses e outras diretrizes legais já consolidadas na política de inclusão no ensino superior para se garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência e inspirados pela pedagogia do vírus o lócus de reflexão, neste artigo, contemplou dois núcleos de acessibilidade de universidades federais dos estados do Rio de Janeiro (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI/UFRRJ), e do Paraná (Napne- UFPR). Com o objetivo de identificar ações e políticas de acesso, permanência e acolhimento de estudantes público-alvo da educação especial no período da pandemia, ilustraremos o debate com dados disponibilizados pelas instituições por meio de formulário Google Form, além dos relatos dos profissionais que atuam nas equipes técnicas dos núcleos, decorrentes de interações dialógicas efetivadas em rodas de conversa virtuais, em julho e agosto de 2021, tematizadas com a estrutura organizacional e de pessoal e medidas político-pedagógicas de acesso e permanência desenvolvidas pelos núcleos, entre 2020 e 2021.

Estrutura e funcionamento dos núcleos investigados: identidades e diversidades institucionais

Esta seção tem o propósito inicial de contextualizar o processo histórico e legal que circunstanciou a criação de núcleos de acessibilidade como uma das estratégias de implementação da política nacional de inclusão, nos anos 2000, além de apresentar breve caracterização institucional de cada uma das duas unidades que são objeto de nossa reflexão e análise neste manuscrito: o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais- NAPNE e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI.

A Universidade Federal do Paraná, por meio de sua participação no primeiro edital do Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, do acúmulo nas experiências das bancas especiais no processo seletivo do vestibular, desde 1991, das ações do Grupo de Trabalho sobre a Pessoa com Necessidades Especiais, instituído em 1996 pela Pró-reitoria de graduação (PROGRAD), cria o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais- Napne, em 2006. Ao longo de seus 15 anos, esse Núcleo fez parte da Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação-CEPIGRAD, unidade da Prograd que, atualmente compõem a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade-SIPAD.

Por sua vez, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI, da UFRRJ, originou-se da Deliberação nº 112, datada de junho de 2012, constituído para implementar uma política de educação inclusiva e acessibilidade pautada pelo Programa Incluir. Em 2019, a Portaria nº 395/GR formalizou a vinculação entre o NAI e a Pró-reitora de Graduação (PROGRAD). No mesmo ano, a Portaria nº 19/ PROGRAD instituiu o Comitê Permanente do NAI e a Portaria Nº 33/PROGRAD e designou um grupo de professores e técnicos administrativos da UFRRJ para compor o comitê de apoioⁱⁱ.

De modo geral, ambas as unidades (NAI e NAPNE) destacam seu papel articulador na universidade, no sentido de promover e instigar políticas e práticas educacionais de acesso, permanência e participação de seu público-alvo, assim como estender suas ações para além do ensino, perpassando também pela extensão e a pesquisa.

Quanto ao público-alvo atendido pelos núcleos, os diálogos com as equipes apontam identidade, mesmo que apresentem terminologia diferenciadas. O NAI contempla no grupo de pessoa com deficiência (cegas, com baixa visão, surdez, deficiência auditiva e

surdocegueira), além de pessoa com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; o Napne apresenta como público as pessoas com deficiências, surdez, surdocegueira, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação.

Segundo a Resolução N° 34/17 "COPLAD/ UFPR (2019), que fixa o regimento da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da Universidade Federal do Paraná, o Napne está inserido na área de inclusão de pessoas com deficiência, necessidades educacionais especiais, altas habilidades/superdotação e surdos que, por sua vez, compõem a Coordenadoria de Inclusão e Diversidade. Quanto às suas ações, a equipe do NAPNE descreve os seguintes programas: Acolhimento e Sondagem Psicopedagógica; Apoio Pedagógico, Tutorial e Acadêmico e Apoio Psicológico Individual.

O acolhimento e a Triagem Psicopedagógica, inicia com a presença da equipe do NAPNE/UFPR no registro acadêmico/matricula dos estudantes ingressantes na universidade e se estende com o agendamento e realização de reuniões e entrevistas individuais e/ou com a família quando necessário. O Apoio Pedagógico, Tutorial e Acadêmico se efetiva com a análise dos dados das entrevistas/reuniões, dos pareceres clínicos e/ou psicopedagógicos, a organização dos relatórios de suporte acadêmico dos estudantes e as reuniões com as coordenações e/ou colegiados dos cursos, que visam discutir o apoio didático-pedagógico. Faz parte desse programa a bolsa Tutoria, que é exercida por um estudante que apoia o percurso acadêmico daqueles alunos que apresentam a necessidade de apoio educacional mais efetivo. Existe a recomendação de que um docente da área específica de formação dos estudantes acompanhe essa ação. O Apoio Psicológico Individual, busca trabalhar barreiras atitudinais inseridas no cotidiano dos estudantes, suas histórias de vida e subjetividades. O Programa de Capacitação Continuada, traz o compromisso com a formação da equipe, da comunidade universitária e da articulação com a rede básica de ensino, os movimentos sociais e Instituições de ensino superior.

O NAI, por sua vez, realiza atendimentos de apoios pedagógico, por meio de entrevistas com os estudantes, desde o ingresso; envio de memorandos para as coordenações; orientações aos docentes e familiares (quando necessário) e reuniões com coordenações de curso.

Uma importante conquista ocorreu com a Deliberação nº 269/2020, que instituiu as Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Deficiência, na UFRRJ,

apontando que dentre as funções do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão está a promoção de ações e atividades que favoreçam o acesso, a permanência e a participação efetiva de alunos com deficiência.

Ainda sobre o aspecto da estrutura e funcionamento do NAI, apontamos que possui uma coordenadora, que até a data da pesquisa não possuía definição de carga horária para atuar na unidade, o Núcleo conta também, com um servidor efetivo cedido, que atua na área de tecnologia assistiva com 40 horas semanais. Quanto aos colaboradoresⁱⁱⁱ destaca-se a atuação de bolsistas, estudantes tutores e residentes pedagógicos, com 20 horas semanais, assim como, docentes, que coordenam de GT (sem carga horária definida). Já a equipe do Napne é formada pela coordenação, que é exercida por uma docente, com carga horária de 20 h/s, um técnico-administrativo, também com 20h/s; um pedagogo, uma psicóloga, sete tradutores intérpretes efetivos, com 40h/s, e seis tradutores intérpretes terceirizados com 20 h/s. Participam como colaboradores bolsistas, estudantes tutores e estagiários que são selecionados de acordo com o financiamento que o Núcleo dispõe^{iv}, assim como docentes colaboradores de diversos setores da instituição que pesquisam na área das necessidades especiais.

Uma das fragilidades apontadas pelas equipes dos Núcleos é a insuficiência de técnicos e professores lotados na unidade, somadas ao número e a complexidade das demandas advindas do processo de acesso e permanência de seu público alvo. Cumpre salientar que a mediação dos Núcleos extrapola ações de apoio aos professores, coordenações de curso e gestão da universidade, visto que as unidades realizam, também, trabalho formativo sobre a temática da inclusão, tanto na organização e representação em eventos acadêmicos internos e externos à universidade, quanto na produção científica no formato de e-books, artigos e comunicações para eventos científicos.

Esse cenário nos aponta o quanto os núcleos pesquisados não se limitam a oferecer recursos de acessibilidade, a partir da organização de atendimento educacional especializado, conforme está indicado na definição dessas unidades na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPI (BRASIL, 2008). Mais do que isso, os núcleos caracterizam sua função e organização técnico-pedagógica prioritariamente como unidade de mediação institucional no processo de implementação de políticas inclusivas, ou seja, estabelecer diálogos com coordenações de curso, professores e profissionais, de

modo a disponibilizar apoios, recursos de acessibilidade e serviços especializados ofertados pela universidade nos diferentes setores e unidades institucionais. As equipes dos núcleos não se limitam a realizar o atendimento educacional especializado diretamente aos estudantes, de forma complementar, tal como se caracteriza essa política na educação básica.

Garcia e Michels (2011) analisam que são efetivos os avanços conceituais e de organização da política educacional para pessoas com deficiência, no período de 1991-2011, que promove uma ruptura com o modelo paralelo e de subsistema da educação especial para uma concepção inclusiva, sobretudo no ensino superior. Particularmente, em relação ao Programa Incluir, as autoras argumentam a ambiguidade que caracteriza a gestão por editais: por um lado, permite que as unidades executoras optem pela adesão ao modelo proposto pelo governo federal, supostamente imprimindo a descentralização das ações administrativas, localmente; a imposição de um modelo de concepção e tarefas locais a serem desenvolvidas, contudo, mantém processos centralizados de controle da gestão “no qual quem está no “centro” regula, via orientações e avaliações, as ações de quem está na “ponta”, executando as políticas” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 114).

Importante pontuar que, nacionalmente, no momento da sua criação, os núcleos de acessibilidade organizaram-se com base na concepção político-pedagógica veiculada nos editais do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir-, que concebe esse espaço com a função de implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência e de promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações”. (BRASIL, 2007). Essa tônica é reforçada pela PNEEPI (BRASIL, 2008) quando indica que na educação superior, a educação especial se efetivará por ações de planejamento e organização de recursos e serviços, que promovam a “acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos”, nos processos seletivos e em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

A seguir, passamos a nos ocupar, mais especificamente do recorte temático que caracteriza nossa análise, apresentando aspectos relativos ao corpo técnico e organização político-pedagógica dos núcleos de cada instituição, condicionadas pelas políticas e recursos financeiros do período pandêmico.

Políticas institucionais na pandemia: as normativas e auxílios de tecnologia assistiva em processo

Podemos situar o mês de março de 2020 como o marco temporal que desencadeou as primeiras ações e políticas institucionais específicas em virtude da pandemia do Novo Coronavírus - COVID-1. Com pequenas variações nas datas de início e organização do que se convencionou denominar ensino remoto, em ambas as instituições. A UFRRJ publiciza a Deliberação Nº 289 / 2020 – SAOC, aprovando as normativas para o primeiro período letivo de 2020, ofertado em caráter majoritariamente remoto; o documento prevê diretrizes e normativas para a oferta dos componentes curriculares, das disciplinas teórico-práticas, atividades extracurriculares e estágio nos cursos de graduação; na pós-graduação. Em 30 de julho de 2020, a UFRRJ resolve aprovar as normativas para Estudos Continuados Emergenciais (ECE) - Ações no curto prazo, em virtude da continuidade da pandemia.

Quanto aos documentos normatizadores do ensino remoto, a UFPR aprovou, entre 2020 e 2021, por meio de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE quatro normativas (Resoluções Nº 59/2020, Nº 65/20; Nº 44/2020^v e Nº 22/2021) que tratam do ensino remoto no período pandêmico na graduação. Em todas as Resoluções são atribuídas à Superintendência de Inclusão e Políticas Afirmativas e Diversidade - SIPAD, onde está vinculado o NAPNE, as ações destinadas ao acompanhamento e orientação de estudantes surdos, com deficiência e transtorno do espectro autista para garantir que suas necessidades específicas sejam atendidas. Destacamos a Resolução N º 22/2021 ao mencionar:

Art. 18. É de responsabilidade das coordenações de curso entrar em contato com a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) para solicitar apoio para acompanhamento das/dos estudantes surdas/surdos, com deficiências e indígenas e orientar as/os docentes na adequação das especificidades pedagógicas e de acessibilidade comunicacional, de modo a assegurar a inclusão plena dessas/desses estudantes nas disciplinas ou unidades curriculares ofertadas de forma remota (UFPR, 2021).

Quanto às políticas de inclusão digital, de forma semelhante, a UFPR e UFRRJ aprovaram seus programas, por meio dos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. A UFPR que disponibilizou computadores e acesso à Internet para os estudantes da instituição, cabendo ao Napne instalar programas digitais acessíveis, sempre

que necessário, aos estudantes com deficiência. Por sua vez a UFRRJ, promoveu sua política de inclusão digital e tecnológica oferecendo plataformas, equipamentos e conectividade aos estudantes, apontado para importância de acessibilidade e dos recursos de tecnologia assistiva para discentes com deficiências, por meio da Deliberação Nº 289 / 2020 – SAOC. Conforme a coordenadora do NAI, o edital de auxílio acessibilidade e de tecnologia assistiva, tiveram suas ofertas ampliadas na pandemia para atender seus 88 estudantes com deficiência. Ela complementa dizendo “ o nosso grande desafio de acessibilidade ainda é o atitudinal” apesar dos grandes avanços institucionais (NAI/UFRRJ Coordenação, 2021).

Ações de permanência e acolhimento na pandemia

De cunho qualitativo, produção de dados empíricos deste estudo foi produzida por meio de dois procedimentos metodológicos: o levantamento de dados de estrutura e composição de equipes realizado por meio de questionário aos profissionais das unidades^{vi}, através do Google Form; a realização de duas rodas de conversa virtuais, utilizando a plataforma Google Meet, com duração aproximada de duas horas cada e mediação dos pesquisadores, autores deste trabalho. A roda de conversa virtual com a equipe do NAI/UFRRJ, foi realizada em 12/07/2021, com a participação da coordenadora, quatro professoras colaboradoras, um técnico-administrativo e cinco bolsistas. Na UFPR, a roda foi realizada em 23/07/2021, na mesma plataforma, com a presença da coordenadora do NAPNE, um técnico-administrativo, um pedagogo, uma psicóloga e uma intérprete de libras. “A roda de conversa um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre prática educativas, em um processo mediado pela interação com pares”. (MOURA E LIMA, 2014, p.99)

Dentre os aspectos destacados pelos participantes da pesquisa, apontamos que na resposta ao formulário Google enviado, ao serem perguntados sobre quais foram os grupos/áreas que demandaram mais apoio e atenção da unidade na pandemia, houve menção pelos profissionais dos dois núcleos de estudantes com deficiência visual, autismo e, em sua maioria, surdos.

Inúmeras foram os desafios mencionadas pelas equipes dos núcleos desenvolvidas durante a pandemia, muitas delas já realizadas rotineiramente nos atendimentos prestados pelas unidades tais como, a elaboração de relatórios de suporte acadêmico para estudantes, reuniões remotas visando à orientação de estudantes, professoras/es e coordenadoras/es

Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia

de curso; apoio didático pedagógico, pesquisa/iniciação científica; adaptação de materiais e audiodescrição, tradução e interpretação Libras/língua portuguesa; atendimento psicológico individual ou em grupo; produção de textos sobre acessibilidade, apoio na implementação de tecnologias assistivas e organização de eventos virtuais.

Trazemos o destaque a narrativa da Coordenação do NAI, que expressa a natureza destes dos desafios enfrentados:

Quais foram os desafios que nós enfrentamos, na minha percepção? Num primeiro momento foi sim, a acessibilidade digital e contamos com amplo apoio da equipe da extensão e da PROGRAD, mas principalmente da COTIC que é o nosso setor de informática. Criamos um setor específico só de bolsistas para pensar acessibilidade. Então, trabalhamos com o nosso AVA que já tinha alguns instrumentos de acessibilidade, mas ele foi melhorado em tempo recorde. Além disso, em um tempo recorde, nós também produzimos um conjunto de orientações, tipo um manual, com colegas da UNIFESSPA para orientar nossos docentes e fizemos uma formação continuada, via nossa CODEP que foi para todos os servidores, focando prioritariamente técnicos, mas também tivemos professores participando. Tudo isso aconteceu durante a pandemia, favorecendo que nenhum aluno ficasse para trás. Nenhum aluno! A gente teve um único trancamento e que tem a ver não com o ensino on-line (...)consequimos garantir aos nossos estudantes tecnologia por meio do edital auxílio de tecnologias assistivas (Coordenadora do NAI/UFRRJ, 2021).

Diante do contexto da pandemia, os Núcleos de Acessibilidade necessitaram organizar ações que oferecessem aos estudantes subsídios pedagógicos, de tecnologia assistivas, mas também de acolhimento, que primassem pelos aspectos afetivo-emocionais muito fragilizados nesse período.

No aspecto afetivo-emocional, o isolamento pandêmico escancara como o processo de inclusão está aquém do discurso propagado e das leis vigentes. Desvela os problemas sociais e emocionais dessa população que ficavam de alguma maneira escamotear. Estar longe do meio acadêmico e muitas vezes morar sozinhos ou não poder contar com o apoio da família, leva a um sentimento de desamparo profundo que tem se traduzido em crises de ansiedade, depressivas, vivência de violência doméstica e até ideação suicida. O mito da superação e os sentimentos de medo, culpa e vergonha muitas vezes impede que esses estudantes procurem ajuda rapidamente, e faz com que os sintomas recrudesçam. Aqueles que solicitam atendimento psicológico, habituados às condições de vida precárias e à exclusão, até no seio da própria família, levam ainda algum tempo a tomarem consciência de sua condição. Nesse sentido, o atendimento psicológico é essencial para que as/os estudantes se sintam pessoas com direito, além da letra da lei (Psicóloga do NAPNE/UFPR, 2021).

A equipe do NAPNE, durante a roda de conversa, relata que organizou um questionário, aplicado em entre os meses de maio e agosto de 2020, por meio do Google Form, com o objetivo de reestabelecer comunicação com os estudantes e levantar possíveis demandas de ação. A primeira grande dificuldade relatada foi a comunicação imediata com o universo total dos estudantes, já que houve a devolutiva de apenas 89 (62,6%) do total de 142 questionários enviados. Para a coordenadora do NAPNE os maiores desafios para concretizar a comunicação com os estudantes perpassam os seguintes aspectos:

Quando iniciamos a organização do levantamento da situação de estudantes público alvo do Napne, vivíamos incertezas de toda ordem na universidade, que atingiam toda comunidade universitária. As coordenações de cursos, assim como o Napne estavam buscando caminhos para mapear as dificuldades, ou até impossibilidades de acessibilidade pedagógica. A evasão nos inquietava, mas tínhamos a consciência que para além das condições de acesso digital ao ensino remoto precisávamos ter informações sobre as condições de saúde física e mental de nossos estudantes, pois o isolamento, o sofrimento emocional e as possíveis dificuldades de acessar informações e apoio se tornariam rapidamente vetores para a exclusão. Foi possível observar que os canais de comunicação via e-mail eram insuficientes, as dificuldades de comunicação via celular, com a totalidade de estudantes, a partir dos contatos privados da equipe se fazia presente. Era preciso encontrar formas de comunicação direta. A partir dessas constatações, o Napne selecionou bolsistas da área de ciência da computação que estão desenvolvendo duas frentes de acessibilidade: um site para o Napne, que seja acessível em todos os aspectos e um aplicativo acessível de comunicação direta com os estudantes, que poderá ser acessado pelo google play (Coordenadora do NAPNE/UFPR, 2021).

Quanto ao questionário organizado pelo Napne, sua organização se deu em três eixos de discussão: acessibilidade digital a partir das necessidades específicas dos/das estudantes; inserção no ensino remoto; condições de saúde física e mental e considerações gerais. Para a equipe, como base no levantamento realizado foi possível constatar, que a variedade das plataformas digitais que foram utilizadas pelos docentes, dificultou muito a acessibilidade dos estudantes, sobretudo, daqueles que são cegos e/ ou apresentam baixa visão. Os percursos digitais diferenciados para se chegar à sala de aula virtual, somados à falta de acessibilidade nas plataformas digitais foram, muitas vezes impeditivos para sua aprendizagem e autonomia.

A questão da exclusão digital foi pontuada por um técnico com deficiência visual da equipe da UFPR que, em seu relato, reiterou que as instituições não têm se ocupado em

Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia

priorizar alternativas e tecnologias assistivas que oportunizem a acessibilidade comunicativa às pessoas com deficiência: "o estudante com deficiência desaparece, some". Em suas palavras:

Me parece que a pandemia, funcionou como um catalizador e revelou algumas potencialidades e problemas estruturais na área de inclusão [..]. Pelo ponto de vista da deficiência visual, o que chamou a atenção foi quanto ao conhecimento e o investimento no uso de tecnologias assistivas, bem como as vulnerabilidades sociais dos estudantes; podemos traçar uma linha divisória entre uma completa exclusão e o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Isso porque os estudantes com deficiência visual encontraram muitas dificuldades com problemas de acessibilidade nas plataformas educacionais, sistemas de conferência e ensino remoto. Estudantes desse grupo, que não tem acesso a tecnologias assistivas ou a internet, pela fragilidade social/econômica, praticamente desapareceram da universidade nos primeiros meses de pandemia (Técnico-administrativo do NAPNE/UFPR, 2021).

Devido à falta de acessibilidade nas plataformas digitais foi possível constatar que os estudantes cegos e/ou com baixa visão foram os mais excluídos e se matricularam em um número menor de disciplinas. Já os estudantes com deficiência física apontaram o quanto o ensino remoto foi favorável à sua acessibilidade pedagógica e física. O fato de não necessitarem enfrentar o transporte público, os campi da universidade, que nem sempre oferecem as condições necessárias à sua locomoção presencial com acessibilidade, favoreceram sua plena participação de modo virtual. Esses estudantes buscaram realizar o máximo de disciplinas, a partir da oferta de seu curso e avaliaram como muito bom seu aproveitamento acadêmico. Os estudantes com transtorno do espectro autista, apresentaram respostas bem distintas, que variavam entre sentirem-se mais seguros no ambiente remoto, visto que o processo de interação entre os colegas e professores era menor, até o incômodo com a luminosidade da câmera, o excesso de estímulos visuais e auditivos que esse ambiente pode gerar, acarretando ansiedade e dificuldades de concentração.

Nos relatos de ambas as equipes de Núcleos observamos as expressivas demandas envolvendo estudantes surdos, no período da pandemia. Como tem sido amplamente debatido na literatura do campo, não é apenas o grau de perda auditiva que determina a subjetividade e necessidades especiais de pessoas surdas. As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas e contemplam políticas educacionais diferenciadas, a depender,

sobretudo, da principal língua de identificação cultural por meio da qual a pessoa constitui a sua subjetividade, sua comunicação e interação com o mundo. (PERLIN e MIRANDA, 2003).

Desde a oficialização da língua brasileira de sinais (Libras), em 2002, estabeleceu-se uma distinção conceitual entre a pessoa autodeclarada “surda” 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” (BRASIL, 2006, Art. 2º) e o grupo que identifica como “deficiente auditivo” ou “surdo oralizado”, ou seja, “aqueles que usam uma língua oral, onde geralmente a língua-pátria é a sua língua materna, leem lábios, não se identificam com as manifestações da Cultura Surda e participam mais da Comunidade Ouvinte”. (TORRES, MAZZONI, MELLO, 2007).

Em síntese, as diferenças indicadas demandam formas de comunicação e acesso à informação diferenciadas, já que surdos sinalizantes reivindicam políticas de educação bilíngue que demandam a mediação comunicativa de intérpretes de língua de sinais, tradução de textos e materiais, entre outros aspectos. Já os surdos oralizados são dependentes de recursos e tecnologias de audição e tecnologias assistivas como serviços de transcrição eletrônica da fala para a escrita, por exemplo.

Nesse sentido, diferenciaram-se as ações dos núcleos das duas universidades pesquisadas. A coordenadora do NAI/UFRRJ informou que, no último ano, houve demanda mais expressiva de surdos oralizados matriculados na instituição, que iniciaram o percurso acadêmico já na forma remota, com orientações expressas em relação a medidas de apoio aos estudantes sendo realizadas pelo e-mail às coordenações e mesmo grupo de WhatsApp para além das aulas, buscando apoiar também os professores, igualmente fragilizados nesse período. De modo geral, as demandas mais solicitadas pelos estudantes foram a dificuldade de acompanhar as aulas, dificuldades de conexão, ambiente virtual de aprendizagem, envio de material com antecedência. Já os professores procuram o NAI para ter um feedback das aulas e da efetividade das relações virtuais na aprendizagem. De modo geral, a equipe enfatizou a exigência de obrigatoriedade de legenda escrita nas plataformas, garantindo a acessibilidade digital do português escrito aos estudantes surdos oralizados incluídos nos diferentes cursos de graduação. Atendida essa necessidade, não houve maiores problemas no acompanhamento das aulas e atividades no período da pandemia. A professora coordenadora do GT Libras, Acessibilidade e Inclusão de Surdos destaca que, em sua

maioria, os estudantes surdos foram acompanhados por um professor de referência no GT de Acolhimento, quando foram desencadeadas ações de apoio e programas de tutoria visando à permanência. Ela reforça a “necessidade de uma escuta ativa o tempo todo das demandas dos estudantes e professores”. (Coordenadora do GT Libras/ UFRRJ, 2021)

Na UFPR, por outro lado, há um grupo significativo de estudantes surdos usuários de Libras, considerando a oferta da Licenciatura em Letras Libras, com vagas prioritárias às pessoas surdas, desde 2015. Por essa razão foram expressivas as demandas envolvendo os intérpretes de Libras da universidade. Uma das profissionais relata que as atividades remotas multiplicaram a carga horária de trabalho contemplando a interpretação simultânea, aquela atividade em que há tradução simultânea à realização de atividade. Esse fato justifica-se pela preocupação que nas lives – formato preferencial das atividades virtuais – fosse assegurada a acessibilidade linguística a uma possível audiência surda virtual. Diferentemente das atividades presenciais em que era possível identificar a presença/inscrição de pessoas surdas, previamente, no mundo virtual essa previsibilidade se tornou inviável, já que a participação se estendia ao ciberespaço, extrapolando as fronteiras geopolíticas da jurisdição institucional.

Fato marcante trazido à tona no relato da intérprete é que a tradução simultânea, restringiu-se aos eventos “ao vivo”. Mesmo nesse contexto a presença do intérprete era fator parcial de acesso às informações por falta de materiais visuais como slides, que permitissem agregar informação à experiência visual dos surdos, posto que as janelas de tradução quase sempre são muito pequenas. Além disso, os estudantes surdos alegaram muitas dificuldades em acompanhar as aulas remotas assíncronas, preparadas com antecedência pelos professores que esqueciam de solicitar tradução de libras no momento da preparação e indicavam textos-base somente em português, sem tradução. Esse fator incidiu na exclusão dos surdos sinalizantes que, pela dificuldade de acompanhar as aulas exclusivamente em português, acabaram por trancar a matrícula ou abandonar as disciplinas, realidade que afetou cerca de 30% dos estudantes surdos sinalizantes.

Essa realidade já foi problematizada em trabalho anterior (FERNANDES, MOREIRA, 2017) quando discutimos que a mera presença do intérprete de Libras não atende às necessidades dos estudantes surdos que chegam ao ensino superior, com defasagem em seu processo de letramento escolar em português. A educação bilíngue é pressuposto ao

processo de inclusão de surdos e demanda ampla circulação da libras na comunidade universitária, também entre ouvintes, além da tradução de materiais e textos de apoio às disciplinas, cujo gênero e formalidade na escrita acadêmica excluem estudantes surdos que usam o português como segunda língua.

Com relação as condições de saúde física e mental, os relatos ansiedade, medo e preocupação foram recorrentes. A redução ou perda da renda familiar, as incertezas sobre suas condições de saúde física e de sua família foram uma constante.

A falta de material pedagógico para subsidiar os professores sobre as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior e a necessidade de construir espaços de formação sobre essa temática, levou os núcleos de acessibilidade da UFPR e UFRJ, a buscar caminhos que produzissem diálogos entre acessibilidade, tecnologia e inclusão. O NAI aponta a publicação “Acessibilidade de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior na Perspectiva do Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem”, anteriormente citada, como uma das ações mais concretas. O NAPNE/UFPR utilizou suas redes sociais (canal do Youtube, Instagram, Facebook e outras plataformas comerciais e institucionais) para a organização e/ou participação de 21 eventos de formação, que possuíam como pauta a discussão das políticas e práticas inclusivas.

As equipes dos dois núcleos apontam que o Programa de Tutoria entre estudantes (com e sem deficiência) tem sido fundamental para permanência dos estudantes com deficiência, além de ser uma ação formativa que leva os estudantes buscarem possibilidades diferenciadas de aprendizagem e compreender a importância da diferença. Por sua vez, o diálogo constante entre núcleos de acessibilidade, coordenações de curso, professores das disciplinas e tutores, sobretudo neste período de pandemia, demonstrou possibilidades de escutas entre pares e tentativas de se construir um fazer pedagógico se alicerçado para além da meritocracia.

As narrativas apresentadas revelam desafios impostos à comunidade universitária e de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mediado por ferramentas tecnológicas virtuais, no período da pandemia. O fato é que a pandemia impôs a todos cenários inéditos até o presente momento histórico humano, no que se refere a utilização em massa dos canais das tecnologias de informação e comunicação para manutenção de

processos que se davam prioritariamente de modo presencial, mas que devido ao isolamento social passaram a ser pensados e efetivados via *on-line*, pela internet.

Considerações finais

Assim, os desafios da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Superior tem sido uma tarefa árdua no âmbito da UFPR e UFRRJ, em função das dificuldades de implementação de diversos tipos de acessibilidade, escassez de recursos, falta de profissionais, dentre outros, que no momento da pandemia assumiram novos contornos.

Pensando as dimensões presentes no período da pandemia, é fundamental mencionar o protagonismo do NAI e do NAPNE na implementação da política da UFRRJ e UFPR, respectivamente, de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, com foco nos estudantes, orientando e efetivando ações de acesso, permanência e acolhimento desse grupo pertencente ao público-alvo da educação especial.

Em que pese, a importância do ordenamento jurídico para a organização de políticas de perspectiva inclusiva, muitas vezes, os conceitos postos em seus textos apontam para concepções limitantes, ou mesmo, se defrontam com dificuldades de cumprimento, dada às condições concretas de ordem estrutural e mesmo diferenças regionais. Supor que os núcleos de acessibilidade terão a competência política e financeira para eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais da universidade, além de reduzi-los aos “*lócus da inclusão*”, implica um reducionismo conceitual que ignora o processo conjuntural de exclusão, próprio de uma sociedade extremamente desigual, que ainda possui o capacitismo como um de seus eixos valorativos.

Embora não tenhamos no dedicado a aprofundar as provocativas reflexões que Boaventura Souza Santos (2020) se propôs, ao correlacionar o fenômeno inesperado da pandemia e as implicações sociais, econômicas e geopolíticas para a humanidade, tomamos sua metáfora da cruel pedagogia do coronavírus para refletir sobre as ações dos Núcleos de Acessibilidade, nesse período.

São muitas as lições que podemos aprender sobre processos de comunicação e ensino e aprendizagem, quando não estão dadas as condições de interação presencial. Tornar visíveis as limitações que, ainda, temos que superar relativas à ampliação de acesso à

inclusão digital e a adequação das plataformas e softwares, garantindo a acessibilidade em seus mais variados aspectos e tecnologias.

Referências

BRASIL. MEC. Portaria nº 1679/1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em 31 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298/ 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 e dá outras providências. 1999b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.952/ 2001. Ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência .2001. Disponível em: <. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3952-4-outubro-2001-404128-norma-pe.html>>. . Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.626/ 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. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Documento Orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior secadi/sesu. 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov.2021.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996. Regulamenta a Lei de Diretrizes da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 25 ago. 2021.

SOUSA Santos, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. Educar em Revista, p. 127-150, 2017.

Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. Revista brasileira de educação especial, v. 17, p. 105-124, 2011.

MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização. In: NAUJORKS, Maria Inês e PIECZKOWSKI, Tania M. (Orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó. Argos, 2013. p.62-78.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória Lima. **A reinvenção da roda**: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. Florianópolis. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 5, 2003., p. 217-226.

UFPR. Resolução Nº 59/2020/CEPE. Regulamenta, em caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento do ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19. 2020a. Disponível em <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%BA-59-2020-CEPE.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

UFPR. Resolução Nº 65/20. Regulamenta, em caráter excepcional, novo período especial para o desenvolvimento de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19. 2020b. CEPE Disponível em <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-65-2020-CEPE.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

UFPR. Resolução Nº 44/2020-CEPE. Regulamenta atividades didáticas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD, de estágio obrigatório, estágio não obrigatório e estágio de formação pedagógica, atividades formativas e atividades didáticas orientadas. 2020c. Disponível em <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-44-2020-CEPE.pdf>. Acesso em :22 ago. 2021.

UFPR. Resolução Nº 22/2021-CEPE. Regulamenta as atividades de ensino do ano letivo de 2020 dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no País.2021. Disponível em <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2021/04/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-22-21-CEPE.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

UFPR. Resolução Nº 34/17 – COPLAD. Aprova o Regimento da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) da Universidade Federal do Paraná. 2017. Disponível em [file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/coplاد-34-17-regimento-SIPAD-1\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/coplاد-34-17-regimento-SIPAD-1(1).pdf). Acesso em:18 dez.2021.

UFRRJ. Portaria nº 19/ 2019/PROGRAD. Institui o Comitê Permanente do NAI. 2019. Disponível em

<http://r1.ufrjr.br/graduacao/paginas/prograd/portaria/portarias/2019/Portaria19.pdf>. Acesso em 05 de ago.2021.

UFRRJ. Portaria nº 33/2019. PROGRAD. Designa docentes e técnicos administrativos da UFRRJ para integrarem a comissão de apoio ao NAI-Rural.2019. Disponível em: <http://r1.ufrjr.br/graduacao/paginas/prograd/portaria/portarias/2019/Portaria33.pdf>. Acesso em 05 de ago. 2021.

UFRRJ. Deliberação nº 289 / 2020 – SAOC. Aprova as normativas para o primeiro período letivo de 2020, ofertado em caráter majoritariamente remoto devido à suspensão das atividades letivas presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19. 2020. Disponível em [DELIBERAÇÃO-Nº-289-2020-SAOC-1.pdf](http://deliberacao-n-289-2020-saoc-1.pdf). Acesso em 18 dez.2021.

UFRRJ. Deliberação nº 112/2012- SOAC. Aprova a criação do Núcleo de Inclusão no Ensino Superior. 2012. Disponível em <file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/Delib-112-CEPE-2012-1.pdf>. Acesso em: 18 dez.2021.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 369-386, 2007.

Notas

ⁱ . Entre 2005 a 2011 o Programa Incluir foi efetivado por meio de editais e, a partir de 2012, foi universalizado nas IFES pela via do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

ⁱⁱ A Portaria nº 19 /PROGRAD, é composta por professores e técnicos administrativos para constituir recomendações de acessibilidade e ações intermediárias para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e o papel do NAI nestas, sendo organizadas em Grupos de Trabalho (GTs) com a seguinte divisão: Grupo de Trabalho de Acessibilidade Física; Grupo de Trabalho de Acolhimento; Grupo de Trabalho de Acessibilidade Curricular e Pedagógica; Grupo de Trabalho de Formação Continuada; Grupo de Trabalho de Comunicação, Informação e Tecnologias Assistivas; Grupo de Trabalho de Políticas de Estágio; Grupo de Trabalho de Política de Inclusão; Grupo de Trabalho de Ingresso (homologação das vagas – atividades vinculadas a Comissão Permanente) e Grupo de Trabalho LIBRAS, Inclusão e Educação de Surdos.

ⁱⁱⁱ Entre 2020 e 2021 o NAI contou com seis bolsistas de graduação (na área de acessibilidade e inclusão educacional) três bolsistas na modalidade de residência pedagógica (um estudante de psicologia e dois de psicologia) e seis estudantes tutores. Deste montante de bolsistas e residentes, sete atuavam diretamente na área de libras com a coordenação da docente responsável pelo GT de libras.

^{iv} Em 2020 o Napne contou com 12 bolsistas e no ano de 2021 com oito bolsistas com atuação em ações diretas na área de tecnologia assistiva e de inclusão e acessibilidade pedagógica. Os estudantes que aturam como bolsas de tutoria foram de nove em 2020 e de vinte em 2021.

^v Regulamenta, em caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino remoto nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no País.

^{vi} Os participantes da pesquisa aprovaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Sobre os autores

Laura Ceretta Moreira

Doutora em Educação (USP). Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE/UFPR. lauracm@ufpr.br- ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-4569-7369>

Sueli Fernandes

Doutora em Letras (UFPR). Professora do Setor de Ciências Humanas/Coordenação do Curso de Letras Libras/UFPR e do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE/UFPR. suelifernandes@ufpr.br - ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-1349-7004>

Allan Rocha Damasceno

Doutor em Educação (UFF). Professor no Instituto de Educação, no Programas de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola. (PPGEA) -UFRRJ. lepedi-ufrrj@hotmail.com – ORCID- <https://orcid.org/0000-0003-0577-805x>.

Recebido em: 10/09/2021

Aceito para publicar em: 24/10/2021