

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REMOTO: NOTAS SOBRE PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

STUDENTS WITH DISABILITIES IN REMOTE EDUCATION: NOTES ON PRACTICES BUILT ON HIGHER EDUCATION

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA: NOTAS SOBRE PRÁCTICAS CONSTRUIDAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Susana Couto Pimentel¹
Theresinha Guimarães Miranda²

Resumo: O ensino remoto emergencial foi uma alternativa educacional encontrada para minimizar os efeitos das medidas de distanciamento social, durante a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid 19, em virtude dos riscos de contágio pelo coronavírus SARS-COV-2. Essa mudança abrupta no meio de realização do ensino, do presencial para o remoto, gerou a necessidade de readequação das instituições com vistas a minimizar danos pedagógicos e garantir qualidade nos processos de ensino e aprendizagem. As readequações abrangeram aspectos diversos, dentre os quais: disponibilização de ferramentas digitais; ampliação das redes de dados; formação de professores; condições de acessibilidade etc. Nesse sentido, esta investigação teve como objetivo analisar produções divulgadas em periódicos do Brasil, no último biênio, sobre como os estudantes com deficiência foram incluídos no ensino remoto em cursos de graduação. Como metodologia foi utilizada a revisão de literatura, a partir de publicações divulgadas no Portal de Periódicos da CAPES. Os resultados indicam, por um lado, um silenciamento acadêmico sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial, sendo encontrados apenas três artigos e, por outro lado, revela uma tendência de investimentos institucionais em recursos digitais acessíveis e pouca ênfase em acessibilidade metodológica no ensino mediado por tecnologias. Ademais, as produções analisadas abordam, majoritariamente, as condições de acessibilidade relativas à deficiência visual e auditiva. O silenciamento sobre essa temática ratifica a invisibilidade vivenciada por esse segmento da população na educação superior, sendo necessário reafirmar o direito de aprender por todos os estudantes e a criação de condições para esse fim.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino remoto. Inclusão. Acessibilidade na educação.

Abstract: Emergency remote education was an educational alternative found to minimize the effects of social distancing measures during the health crisis resulting from the Covid 19 pandemic, due to the risks of contagion by coronavirus SARS-COV-2. This abrupt change in the methods of teaching, from face-to-face to remote, generated the need for readjustment of institutions in order to minimize pedagogical damage and ensure quality in teaching and learning processes. The readjustments covered several aspects, including: availability of digital tools; expansion of data networks; teacher training; accessibility conditions etc. In this regard, this research aimed to analyze productions published in brazilian journals, in the last biennium, about how students with disabilities were included in remote education in undergraduate courses. The methodology used was the literature review, based on publications published in

¹ Doutorado em Educação, Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, scpimentel@ufrb.edu.br.

² Doutorado em Educação, Professora da Universidade Federal da Bahia, tmiranda@ufba.br.



the CAPES Journal Portal. The results indicate, on the one hand, an academic silence on the inclusion of students with disabilities in emergency remote education, being found only three articles and, on the other hand, reveals a trend of institutional investments in accessible digital resources and little emphasis on methodological accessibility in technology-mediated teaching. Moreover, the analyzed productions mainly address the accessibility conditions related to visual and hearing deficiency. The silencing on this theme confirms the invisibility experienced by this segment of the population in higher education, and it is necessary to reaffirm the right to learn by all students and the creation of conditions for this purpose.

Keywords: Higher Education. Remote Education. Inclusion. Accessibility in education.

Resumen: La educación remota de emergencia fue una alternativa educativa encontrada para minimizar los efectos de las medidas de distanciamiento social durante la crisis sanitaria derivada de la pandemia de Covid 19, debido a los riesgos de contagio por coronavirus SARS-COV-2. Este cambio abrupto en los medios de enseñanza, de presencial a remoto, generó la necesidad de reajuste de las instituciones para minimizar el daño pedagógico y garantizar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los reajustes abarcaron varios aspectos, entre ellos: la disponibilidad de herramientas digitales; expansión de las redes de datos; formación del profesorado; condiciones de accesibilidad, etc. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo analizar producciones publicadas en revistas brasileñas, en el último bienio, sobre cómo los estudiantes con discapacidad fueron incluidos en la educación remota en cursos de graduación. La metodología utilizada fue la revisión de la literatura, basada en publicaciones disponibles en el Portal de Revistas CAPES. Los resultados indican, por un lado, un silencio académico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación remota de emergencia, encontrándose solo tres artículos y, por otro lado, revela una tendencia de inversiones institucionales en recursos digitales accesibles y poco énfasis en la accesibilidad metodológica en la enseñanza mediada por tecnología. Además, las producciones analizadas abordan principalmente las condiciones de accesibilidad relacionadas con la discapacidad visual y auditiva. El silenciamiento sobre este tema confirma la invisibilidad experimentada por este segmento de la población en la educación superior. Así que es necesario reafirmar el derecho a aprender de todos los estudiantes y la creación de condiciones para este propósito.

Palabras clave: Educación superior. Educación remota. Inclusión. Accesibilidad en la educación..

1. INTRODUÇÃO

As políticas afirmativas aprovadas no Brasil nas últimas décadas têm assegurado aos grupos historicamente excluídos o direito de acesso aos diversos níveis de ensino, tornando a educação uma realidade mais alcançável em todos os seus níveis.

Especificamente com relação ao acesso de estudantes com deficiência à Educação Superior, dados do INEP demonstram que o número de matrículas desse segmento da população tem crescido nos últimos anos. Desde a publicação da Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que 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, esse



crescimento tem sido exponencial, embora percentualmente tímido em relação ao total de matrículas.

Se por um lado essa é uma conquista importante dos movimentos de pessoas com deficiência e que, certamente, deve ser celebrada, por outro lado é preciso reconhecer que ainda há muito que se conquistar com relação à permanência, participação e sucesso acadêmico desse segmento da população no ensino superior.

O desafio da permanência desse público nesse nível de ensino tornou-se ainda maior no último biênio, em virtude da crise sanitária, decorrente da pandemia da Covid 19³, que gerou medidas de distanciamento social com vistas a minimizar os riscos de contágio pelo coronavírus SARS-COV-2. Nesse período, as instituições educacionais, nos diversos níveis de ensino (educação básica e superior), foram impelidas, de modo quase que compulsório, a se adequar para a oferta do chamado ensino remoto emergencial.

Entende-se por ensino remoto emergencial a atividade letiva mediada por recursos tecnológicos que pode abranger momentos de aulas síncronas, em tempo real, e assíncronas, a ser realizado em momento oportuno pelo discente. Para Saviani e Galvão (2021, p. 38), "o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita."

No Brasil, com vistas a normatizar esse processo, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, possibilitou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.” (BRASIL, 2020a). Esse ato ampliou, ainda que temporariamente, o limite estabelecido pela Portaria MEC nº 2.177, de 6 de dezembro de 2019, para que os cursos presenciais de graduação pudessem ofertar 40% da carga horária total por meio da Educação a Distância.

Importante registrar que a Portaria Nº 544/2020 revogou outras quatro Portarias⁴, datadas de março, abril e maio, que tratavam do mesmo assunto, modificando-as em alguns aspectos, a exemplo em relação ao período de autorização do chamado ensino

³ Doença infecciosa, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. A Covid 19 é transmitida pela inalação do vírus por meio de contato com pessoa infectada ou através de superfície contaminada. (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>).

⁴ Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020; a Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; a Portaria MEC nº 395, de 15 de abril de 2020 e a Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020.



remoto, previsto inicialmente, na Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, para durar 30 dias. Em seu Artigo 1º a Portaria nº 544/2020 amplia esse prazo autorizando, em caráter excepcional, até 31 de dezembro de 2020,

a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. (BRASIL, 2020a).

Ainda em conformidade com o parágrafo 2º do Artigo 1º da referida Portaria, as instituições de Educação Superior deveriam se responsabilizar: (i) por definir os componentes curriculares a serem substituídos, excetuando-se as práticas profissionais de estágios ou que exigissem laboratórios especializados, sendo essas remetidas a observar as Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (ii) por disponibilizar recursos que permitissem ao estudante o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, e (iii) por realizar avaliações enquanto durasse o período da autorização.

Em virtude ainda da situação gerada pela pandemia, a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020, permitiu que as instituições de Educação Superior ficassem "dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no *caput* e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996" (BRASIL, 2020b).

Assim, de modo emergencial e sem planejamento prévio, as instituições foram instadas a dar continuidade aos seus cursos presenciais contando com a mediação dos recursos tecnológicos. Porém, muitas não se encontravam preparadas para essa alteração, envolvendo todos os cursos de graduação e pós-graduação.

Ressalte-se que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2020, ano em que foi iniciado o ensino remoto emergencial, 85,3% dos cursos de graduação no Brasil eram oferecidos pelas universidades na modalidade presencial (BRASIL/INEP, 2022a). Isso, de algum modo, revela condições insipientes para uma mudança tão repentina. Embora se reconheça que ensino remoto e educação a distância sejam processos com diferenças abissais, há que se ponderar que docentes com experiência na educação a distância, possivelmente, estivessem mais preparados para atuar no ensino remoto.

Nesse sentido, a forma abrupta como se deu a modificação no meio de veiculação do ensino, do presencial para o remoto, gerou a necessidade de readequação das



instituições com vistas a minimizar danos pedagógicos e garantir qualidade do ensino. As readequações foram necessárias em diversos aspectos, dentre os quais: (i) disponibilização de ferramentas digitais, (ii) ampliação das redes de dados, (iii) garantia da inclusão digital (iv) formação de professores, envolvendo o uso de plataformas digitais, *design* didático de aulas remotas, dentre outros aspectos.

Com essa nova demanda, os professores foram colocados diante do desafio de produzir videoaulas, ministrar suas aulas por meio de plataformas digitais para os momentos síncronos e a postar atividades para os momentos assíncronos nos chamados ambientes virtuais de aprendizagem. As turmas de estudantes foram, repentinamente, transformadas em comunidades virtuais.

Porém, a forma abrupta com que esse processo aconteceu favoreceu que, em muitos casos, houvesse apenas a transferência do que era feito de forma presencial para o remoto, mantendo-se práticas de ensino baseadas na transmissão, com uso dos recursos tecnológicos apenas de forma instrumental e sem incorporar o *design* didático adequado a uma educação digital em rede. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Ainda considerando-se a perspectiva do açodamento em que foi construída a alternativa do ensino remoto, há que se refletir também sobre a falta de preparo docente e das próprias instituições com relação a construir, de modo acessível, um ambiente *online* de aprendizagem com práticas pedagógicas igualmente acessíveis.

Essa inexperiência institucional acaba sendo reforçada pela própria forma como as instituições e os cursos são avaliados. Segundo Freire, Paiva e Fortes (2020), o próprio sistema de regulação de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) não prevê, no instrumento utilizado para avaliação dos cursos presenciais e a distância, a obrigatoriedade de recursos digitais de acessibilidade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para todos os cursos presenciais, apenas para os cursos oferecidos na modalidade a distância ou para aqueles presenciais que possuíam disciplinas oferecidas de forma integral ou parcialmente na modalidade a distância.

Ressalte-se que, de acordo com o Artigo 3º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, acessibilidade é entendida como a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus

sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Observa-se que o conceito de acessibilidade proposto pela legislação envolve também os serviços destinados ao público de pessoas com deficiência. Assim, no campo educacional entende-se que a acessibilidade envolve a garantia de condições para acesso ao conhecimento, de forma autônoma, por pessoa com deficiência ou outra necessidade educacional específica. Sasaki (2009, p. 2) alerta que “se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência”. Nesse sentido, Sasaki (2009, p. 1) aponta seis dimensões da acessibilidade, sendo:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Nesse sentido, esta pesquisa traz para o debate a seguinte questão norteadora: o que as produções acadêmicas, divulgadas em periódicos do Brasil no último biênio, abordam sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial em cursos de graduação?

Importante afirmar que a concepção de deficiência assumida neste estudo coaduna-se com o conceito trazido pela Lei 13.146/2015 que entende a deficiência como resultado produzido pela interação da pessoa com algum impedimento, de natureza física, sensorial ou intelectual, com as barreiras do entorno em que vive.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência 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).

Assim, o foco de uma sociedade inclusiva deve ser na eliminação de barreiras que podem obstruir a participação de um cidadão, com impedimento de qualquer ordem, no contexto no qual está inserido. Portanto, as instituições educacionais de modo geral



e em especial as de Educação Superior precisam se atentar para assegurar condições de acessibilidade aos espaços e ao conhecimento.

2. TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para realização desta investigação optou-se pela revisão da literatura, tomando-se como base de dados o Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Entende-se a revisão da literatura como uma forma de pesquisa bibliográfica que identifica e analisa trabalhos produzidos e publicados, por pesquisadores, sobre uma determinada temática, com vistas a responder a uma questão de pesquisa. Dessa forma, embora uma investigação do tipo revisão de literatura trabalhe a partir de dados secundários, isto é, já tratados, essa metodologia contribui para reunir e sistematizar o conhecimento produzido, em um determinado período, acerca de uma temática, revelando principais achados e tendências. Neste estudo, o tipo de literatura buscada foi aquela publicada no formato de artigo em periódico.

Importa ressaltar que o Portal de Periódico da CAPES é um acervo científico virtual que congrega e permite o acesso ao conteúdo de mais de 49 mil periódicos do Brasil e de outros países, além de outros materiais e, dessa forma, busca contribuir para o alcance à informação científica, reduzindo possíveis assimetrias regionais no acesso a novos saberes construídos.

Esta pesquisa foi realizada em três momentos. Numa primeira busca no banco de dados pesquisado, os descritores utilizados para levantamento dos artigos foram: Ensino remoto; Educação Superior, sendo levantados 308 artigos. Com vista a refinar a busca, utilizou-se como descritores: Inclusão; Ensino remoto; Educação Superior, sendo então encontrados 22 artigos.

Como critério de inclusão dos trabalhos a serem analisados foi observado a adequação à temática, devendo a produção abordar aspectos relativos à inclusão de estudantes com deficiência no chamado ensino remoto emergencial em cursos de graduação. Como critérios de exclusão foram utilizados: indisponibilidade do artigo no Portal pesquisado; abordagem de questões relacionadas à pós-graduação, bem como resultados de trabalhos que envolviam aspectos relativos apenas à inclusão digital ou a inclusão na educação superior sem, contudo, mencionar o ensino remoto emergencial.

Após análise dos 22 resumos foram encontrados apenas dois artigos nesse segundo momento que tendiam aos critérios de inclusão. Assim, foi realizada outra busca utilizando-se como descritores: Deficiência; Ensino remoto; Educação Superior, sendo localizados nove trabalhos, dos quais apenas dois tinham relação com a temática investigada. Desses, um repetia a pesquisa anterior e, portanto, apenas um foi considerado nesse terceiro momento.

Tabela 1 – Publicações sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial em cursos de graduação

Descritores	Nº de Publicações	Publicações repetidas	Publicações consideradas	Publicações relacionadas a pesquisa
Inclusão; Ensino remoto; Educação Superior	22	01	21	02
Deficiência; Ensino remoto; Educação Superior	9	06	03	01

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Portal de Periódicos da Capes, 2020 e 2022.

Assim, das 24 publicações analisadas foram selecionados três artigos que abordavam o tema da inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto em cursos de graduação, dois dos quais foram publicados em 2022 e um em 2020. (Quadro 1).

Quadro 1 – Artigos sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto no período 2020-2022

AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO/ANO	ABORDAGEM SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO
GUEDES, Denyse; ALMEIDA, Ana Margarida Pisco	Acessibilidade no ensino superior na modalidade remota para deficientes visuais: comparação entre Brasil e Portugal	Revista EDaPECI São Cristóvão (SE), v.22, n.1, p. 6-23, jan./abr.2022	Disponibilização de recursos de acessibilidade como condição para inclusão no ensino remoto.
CAJAZEIRA, Paulo Eduardo Lins NEGRINI, Michele ROOS, Roberta.	Desafios do ensino de telejornalismo em tempos de pandemia: o ensino remoto para pessoas com deficiência.	Eccom 13.25 (2022): 515-24.	A acessibilidade em aulas remotas requer preparo da universidade, formação de equipes de trabalho, disponibilização de equipamentos, internet de qualidade, além do engajamento de todos os atores envolvidos no processo.
FREIRE, André Pimenta;	Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da	Revista brasileira de informática na	A inclusão na educação remota emergencial está relacionada



PAIVA, Débora Maria Barroso;	COVID-19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras	educação, 2020, Vol.28, p.956-984	com a capacidade instalada nas IES para apoio/suporte aos estudantes com deficiência.
FORTES, Renata Pontin de Mattos.			

Fonte: Portal de Periódico da CAPES, 2022.

Com base nesses artigos selecionados foi feita uma leitura minuciosa dos resultados das pesquisas, buscando as tendências e ausências no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial.

3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O primeiro artigo, de autoria de Guedes e Almeida (2022, p. 6) teve como objetivo

discutir a acessibilidade no ensino remoto [...] de estudantes do ensino superior com deficiência visual, numa análise comparativa entre Brasil e Portugal, [...] apresentando as facilidades e dificuldades encontradas por essa demanda e a possibilidade e necessidades de mediação a ser exercida entre docente e discente e o uso de ferramentas de tecnologia assistiva.

Para alcance desse intento, como metodologia as autoras utilizaram: a pesquisa bibliográfica de produções acadêmicas, a análise de documentos do Brasil e Portugal e entrevista semiestruturada com quatro discentes com deficiência visual e quatro docentes videntes, sendo metade dos participantes do Brasil e outra metade de Portugal.

Em virtude de a pesquisa ter sido realizada especificamente com estudantes com deficiência visual, as autoras concluíram que o atendimento a esses estudantes foi possível no ensino remoto, pois contavam com o auxílio de *softwares* leitores de tela, a exemplo do “DOSVOX, BR Braille, Braille Creator, Braille Fácil, Dolphin, Jaws, Openbook, Pocket Voice, Slimware Window Bridge, Tecla Fácil, Teclado falado, Virtual Vision, WAT e Windows-Eyes” (GUEDES; ALMEIDA, 2022, p. 16). Dentre outras ações inclusivas nesse período, destacaram a criação de setores específico nas instituições pesquisadas para suporte aos estudantes com deficiência visual, a exemplo do suporte com audiodescrição de imagens.

As autoras destacaram ainda que muito embora os recursos tecnológicos utilizados (Moodle, Teams, Zoom e Meet) já fossem de conhecimento dos participantes



da pesquisa, eles passaram a ser ferramentas de trabalho e de estudo no período pandêmico, com o compromisso de que fossem utilizadas “num cenário de equidade” (GUEDES; ALMEIDA, 2022, p. 17), isto é, contando com a audiodescrição de figuras por docente e outros discentes, de modo a garantir, para todos os estudantes, a continuidade dos estudos.

Os discentes com deficiência visual participantes da pesquisa destacaram uma potencialidade do ensino remoto não percebida na forma presencial: a disponibilização em ambiente virtual de aprendizagem do todo o material a ser utilizado nas aulas, otimizando o tempo de estudo; bem como o acesso a vídeos explicativos, sobre assuntos diversos, disponibilizados pelas instituições de educação superior.

Por sua vez, os docentes destacaram que embora tenham vivenciado dificuldades na preparação e disponibilização de material nas plataformas digitais, o maior conhecimento desses recursos permitiu “aprimorar os detalhes do ensino para as pessoas com deficiência visual” (GUEDES; ALMEIDA, 2022, p. 17). Outro destaque feito pelos docentes foi o apoio recebido das instituições de educação superior para utilização dos recursos e ferramentas digitais.

Por fim, as autoras destacaram a falta do contato físico como a maior dificuldade vivenciada por todos os grupos de participantes e concluíram reiterando a importância de recursos tecnológicos adequados para inclusão, bem como de formação para uso dos recursos de tecnologia assistiva por meio das ferramentas utilizadas.

A segunda publicação analisada, de autoria de Cajazeira, Negrini e Roos (2022, p. 296), buscou refletir sobre as dificuldades e soluções encontradas no ensino de telejornalismo, no contexto do ensino remoto, “com foco na observação das metodologias adotadas para proporcionar o aprendizado acessível.”

O estudo foi realizado em três universidades federais brasileiras, sendo duas no Sul do Brasil – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e uma no Nordeste, a Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Dentre as ações de inclusão da UFPEL durante o ensino remoto, os autores destacam a elaboração de “dois documentos gerais e que orientam especificamente a acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência auditiva e visual nos sistemas on-line.” (CAJAZEIRA; NEGRINI; ROOS, 2022, p. 299). O recorte nesses dois tipos de deficiência foi justificado “porque na prática do NAI⁵, foram os [...] que tiveram

⁵ Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI. (Nota das autoras).

maiores desafios no regime remoto, devido as plataformas utilizarem muitos recursos visuais, bem como de comunicação verbal/sonora/lingüística nos momentos síncronos.” (CAJAZEIRA; NEGRINI; ROOS, 2022, p. 299). Dentre as orientações contidas nos referidos documentos encontram-se: (i) manter a câmera ligada por quem está falando, de forma a favorecer a leitura labial por estudantes com deficiência auditiva; (ii) enviar e-mail para a turma reforçando avisos dados nos momentos síncronos; (iii) realizar audiodescrição, em caso de exibição de imagens ou gráficos, para turmas com estudantes com deficiência visual.

Na Unipampa os autores destacaram a realização de articulações envolvendo diferentes Pró-Reitorias e o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NINA) “para fomentar metodologias acessíveis [...], bem como todo e qualquer material produzido, desde slides até vídeos e produtos na plataforma web.” (CAJAZEIRA; NEGRINI; ROOS, 2022, p. 300). Para esse fim a universidade desenvolveu “programas de bolsas e de formação em produção de materiais didáticos acessíveis”. (Idem). Além disso, a instituição ofereceu: (i) bolsas de apoio aos discentes, (ii) cursos de formação em parceria com instituições especializadas, (iii) bolsas de ações afirmativas para “planejamento articulado, inclusão digital, monitorias individuais aos estudantes que necessitem de apoio específico; (iv) apoio aos docentes na produção de material pedagógico, informacional e comunicacional acessível”. (Ibidem).

A experiência da UFCA envolveu uma consulta aos “estudantes com deficiência, a fim de verificar as dificuldades nas aulas remotas” (CAJAZEIRA; NEGRINI; ROOS, 2022, p. 302), sendo posteriormente disponibilizado aos estudantes surdos, com fluência em Libras, o acompanhamento, na plataforma digital, de profissional intérprete durante as aulas síncronas, além do acesso às aulas gravadas. Ao discente com deficiência auditiva e TEA, que manifestou preferência por aulas legendadas e gravadas, foi realizada seleção de estudante de jornalismo, com domínio em processo de legendagem, edição de vídeo, acesso a computador e internet. Nesse caso específico, a instituição sentiu necessidade de constituir uma equipe de legendagem, por meio da oferta de vagas de estágio para estudantes de jornalismo, de forma a entregar os vídeos legendados em tempo hábil.

Os autores sinalizam, com base nessa experiência, que a acessibilidade em aulas remotas requer preparo da universidade para os desafios que se apresentam, bem como “formação de equipes de trabalho, equipamentos de informática, internet de qualidade,



microfones, além da necessidade de engajamento de todos os atores envolvidos no processo [...]” (Idem).

No último artigo analisado, Freire, Paiva e Fortes (2020, p. 956) intentaram

apresentar um diagnóstico sobre as tecnologias e outros recursos disponíveis nas instituições de ensino superior federais e estaduais brasileiras para dar suporte ao ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19, com foco no provimento de acessibilidade digital.

Como metodologia para levantamento dos dados, os autores utilizaram “a solicitação de informações por meio da Lei de Acesso à Informação a 141 instituições, com análise dos dados de 110 respostas completas ou parciais.” (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 956). Embora a pesquisa realizada traga diversos dados, para fins de análise neste trabalho considerou-se apenas aqueles relativos à inclusão de estudantes com deficiência no chamado ensino remoto emergencial.

Os achados da investigação de Freire, Paiva e Forte (2020) demonstram que a emergência em saúde pública, que impôs a condição de distanciamento social, fez com que as instituições utilizassem mais intensamente as tecnologias para suporte ao ensino remoto. Uma das instituições pesquisadas informou que antes da pandemia apenas 10% dos componentes curriculares utilizavam os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) nos cursos presenciais e que durante a pandemia 90% das disciplinas passaram a utilizar os recursos digitais. Os autores compreendem que isso pode contribuir para provocar uma mudança paradigmática com relação a utilização de recursos digitais na educação superior no pós-pandemia.

Das 110 instituições de ensino superior pesquisadas, 91 possuem um setor formalizado com atuação operacional e estratégica para suporte aos estudantes com deficiência; três possuem órgãos atuando apenas em nível estratégico, ou seja, em ações relacionadas ao planejamento e elaboração de políticas; quatro não possuem um setor com função correspondente e 12 não responderam à questão. Destaca-se que os autores definem como atuação operacional “o trabalho realizado por servidores e/ou monitores, relacionado ao fornecimento de serviços a estudantes, adaptação de materiais, acompanhamento de estudantes, dentre outros”. (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 965). 55 instituições mantêm programas de monitorias para acompanhamento a estudantes com deficiência.

Dentre as instituições pesquisadas somente três relataram ter "profissional da área de Tecnologia da Informação alocado/a nos órgãos de acessibilidade", isto é, nos órgãos responsáveis pelo apoio a estudantes com deficiência.

Quanto aos recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis para apoio aos estudantes com deficiência, os autores sinalizam que

Muitos desses recursos são utilizados principalmente em contexto de ensino presencial, mas outros são importantes para apoiar a produção de recursos educacionais e proporcionar acessibilidade, como filmadoras e editores de PDF para marcação e adaptações de acessibilidade. [...] Os recursos mais mencionados foram Impressora Braille, Gravador de áudio, Filmadora, Linha Braille, Editor de PDF e Impressora 3D. (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 967).

Destaca-se que embora "o recurso de TA mais mencionado pelas instituições [tenha sido] impressora Braille (74), [...] o número de profissionais capacitados para trabalhar com Braille é muito menor." (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 968). Por outro lado, poucas instituições relataram ter adquirido "licenças de leitores de tela e ampliadores de tela para alunos com deficiência visual, favorecendo o uso de *software* livre." Ainda foi sinalizado que menos da metade das instituições respondentes declararam ter licença de *software* editor de PDF, somente 37, e filmadora, o que demonstra uma fragilidade para adaptação de material nesse formato e, conseqüentemente, para acessibilidade no ensino remoto emergencial.

Das 110 instituições participantes da pesquisa, 86 informaram utilizar algum tipo de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo os mais utilizados Moodle (75), Turma Virtual – SIGAA (17) e Google Classroom (13). As demais não forneceram informação sobre o uso de AVAs. Os temas mais utilizados no Moodle foram: "Adaptable (12 instituições), Boost (10), Academi (7), Moove (7), Default (6), Essential (1), Klass (1), MooU28 (1), tema próprio (2)." (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 969). Em análise dos temas observou-se problemas de acessibilidade, embora alguns demonstrem mais recursos do que outros. Nesse sentido, os autores registram que "Há esforço por parte de algumas IES de utilizar temas e *plugins* para melhoria da acessibilidade, mas ainda há necessidade de maior disseminação desses recursos." (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 971).

Ainda em relação aos AVA's, 52 instituições informaram que não fizeram nenhuma avaliação de acessibilidade e somente sete relataram ter feito avaliações com diretrizes WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*) que trazem recomendações



para tornar o conteúdo da internet acessível aos usuários com deficiência ou com diretrizes do Modelo Brasileiro de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG). “Uma instituição afirmou só ter feito avaliação utilizando ferramentas automáticas, sem inspeção manual por especialistas.” Com relação a avaliação das condições de acessibilidade, envolvendo testes por pessoas com deficiência, somente 12 instituições procederam essa avaliação, enquanto 51 não realizaram.

Com relação aos materiais em vídeos gravados e as questões de acessibilidade em conteúdo multimídia (legendas ou *closed-caption*, janela com interpretação em Libras e audiodescrição), "das 40 instituições que afirmaram ter repositório de vídeos, 20 afirmaram ter vídeos com legendas". (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 971). Em seis dessas 20 instituições as legendas são geradas de forma automática pelo YouTube e apenas algumas revisam, por meio das equipes dos setores de acessibilidade e educação a distância, o texto das legendas geradas automaticamente. Nas 20 instituições restantes os vídeos legendados são em pequena quantidade, "mostrando que a prática de geração de legendas ainda é limitada em grande parte das IES públicas." (idem). Os autores alertam que “Os algoritmos de geração de legenda automática podem apresentar falhas significativas dependendo de aspectos como sotaques regionais e qualidade da gravação.” (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 977).

24 instituições afirmaram ter vídeos com janela Libras, porém esse material corresponde a uma pequena parcela dos vídeos produzidos. "Muitas instituições apontaram a falta de pessoal como dificuldade para ampliação da disponibilidade de vídeos com janela Libras." (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 971).

Somente seis instituições relataram ter algum vídeo com audiodescrição em seu acervo. "A falta de capacitação de pessoal para geração de audiodescrição foi apontada como fator para dificultar a geração de vídeos com audiodescrição". (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 972).

Quanto a acessibilidade em livros, "46 IES afirmaram ter livros em formato digital produzidos por editora ou órgão equivalente" (idem), sendo a maioria disponível em formato PDF (*Portable Document Format*) e ePUB. "Entretanto, somente seis instituições relataram ter livros produzidos em formato digital com recursos de acessibilidade, [...] mostrando que livros acessíveis ainda são produzidos em quantidade limitada." (ibidem)



Com relação a forma de apoio aos estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial, foi informado pelas IES respondentes: a continuidade do funcionamento dos setores de acessibilidade com atendimento de modos alternativos: telefone, formação de grupos no WhatsApp, videoconferência; editais de auxílio emergencial para custeio de conexão com a internet; empréstimo de *notebooks* e *tablets* com instalação de *softwares* livres de Tecnologia Assistiva; serviços de produção de material em Braille; acompanhamento de tradutores-intérpretes de Libras; manutenção de atendimento psicológico e orientações pedagógicas de forma remota; apoio de bolsistas que acompanhavam os estudantes com deficiência.

Na discussão dos dados os autores destacam: a importância de que os docentes e outros profissionais das IES tenham formação para produzir materiais digitais acessíveis; a necessidade de que as instituições de ensino superior mantenham um trabalho permanente de produção de materiais pedagógicos adaptados com geração de legendas, audiodescrição, janela Libras, bem como livros digitais com recursos de acessibilidade.

4. ENTRE A PRESENÇA E A INVISIBILIDADE: REFLEXÕES SOBRE OS DADOS

A construção de práticas inclusivas no chamado ensino remoto ou mediado pela tecnologia não é pauta vencida com o arrefecimento da pandemia, haja visto a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem em componentes curriculares cuja oferta se dá de forma presencial ou semipresencial, ainda que em cursos presenciais.

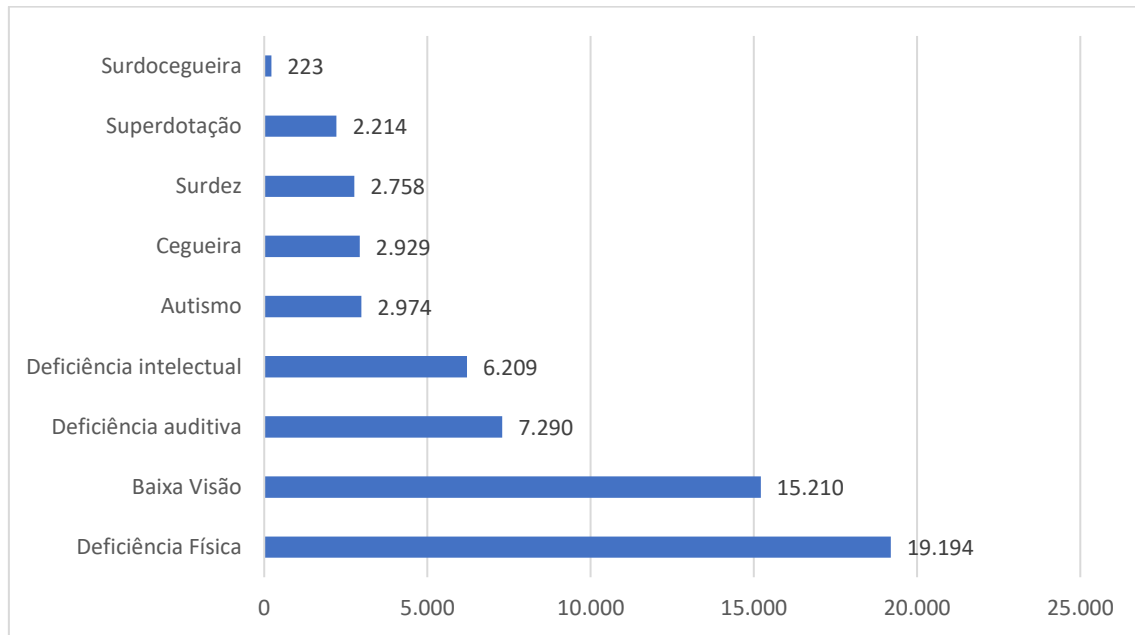
Por outro lado, o crescimento da Educação à Distância nos últimos anos faz reverberar a necessidade de continuidade nas discussões sobre inclusão no ensino mediado pela tecnologia. Importa registrar que em 2021, de acordo com o Censo da Educação Superior, houve uma redução de cerca de dois pontos no percentual dos cursos de graduação no Brasil oferecidos pelas universidades na modalidade presencial, caindo de 85,3% em 2020 para 83,4% (BRASIL/INEP, 2022c). Os dados desse último Censo ainda revelam que houve um aumento do número de ingressantes da Educação Superior entre 2020 e 2021, sendo esse crescimento "ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 23,3% entre esses anos; já nos cursos presenciais houve um decréscimo de -16,5%". (BRASIL/INEP, 2022c, p.14).

Nesse sentido, a divulgação de práticas inclusiva ocorridas de forma exitosa no período da pandemia do Covid 19 pode, certamente, subsidiar a construção de novos conhecimentos e práticas que busquem envolver equitativamente todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia.

Muito embora se tenha essa compreensão, é importante se reconhecer que o silêncio das produções acadêmicas sobre tais práticas inclusivas mantém invisibilizado o público de estudantes com deficiência matriculado na educação superior e, conseqüentemente, conserva o desconhecimento de grande parte dos docentes que atua nesse nível de ensino sobre as necessidades, potencialidades e especificidades desses estudantes. Por outro lado, esse silenciamento, de certo modo, pode demonstrar também que as IES ainda não se atentaram para publicizar estudos sobre os impactos do ensino remoto para essa parte da comunidade acadêmica.

Porém, importa destacar que de acordo com o Censo da Educação Superior de 2020 (INEP, 2022b), ano em que foi instituído o chamado ensino remoto emergencial, havia no Brasil o registro de 55.829 discentes público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação) matriculados em cursos de graduação, presenciais e a Distância, dos quais 36.584 estavam matriculados em instituições privadas. Ressalte-se que esse registro representa aproximadamente 0,64% do total das 8.680.354 de matrículas de estudantes em cursos de graduação no Brasil. Do conjunto das autodeclarações, as necessidades específicas mais comuns são: deficiência física (32,5%), baixa visão (25,8%) e deficiência auditiva (12,4%), conforme Figura 1, a seguir.

Figura 1. Número de matrículas de graduação conforme o tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas habilidades/Superdotação declarados - Brasil, 2020.



Fonte: INEP, 2022b.

No Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022d) o total de matrículas desse público de estudantes aumentou para 63.404, indicando a manutenção da tendência de crescimento do acesso a esse nível de ensino por esse segmento da população, ainda que num contexto de pandemia e em situação de ensino remoto. Esse dado representa 0,70% de um total de 8.986.554 de estudantes matriculados em cursos de graduação.

Assim, o silenciamento sobre o processo de in(ex)clusão experienciado por esse segmento da população acadêmica, além de mantê-los na invisibilidade, reforça concepções errôneas de que os estudantes com deficiência é que devem se "adequar" a um ensino que não lhes atende. Tais conceitos equivocados, embora reconheçam que esses estudantes estão inseridos no sistema, ao fim e ao cabo, responsabiliza-os pelos insucessos e não contribuem para fomentar a responsabilidade institucional de assegurar condições para que esses discentes sejam incluídos de forma qualificada.

Pizzio e Veronese (2008, p. 63), baseados na sociologia das ausências discutida por Boaventura Souza Santos (2004), afirmam que "que aquilo que parece não existir teve essa invisibilidade ativamente produzida por relações sociais injustas e predatórias, ou seja, como uma alternativa não credível em relação ao que existe e é considerado como válido". Portanto, transformar a "não-existência" ativamente produzida em efetiva presença torna-se parte de uma atitude de resistência, e é, exatamente, isso que este estudo busca fazer.

Isso posto, se por um lado os resultados encontrados nesta revisão demonstram um silenciamento nas produções acadêmicas brasileiras, disponíveis no portal investigado, com relação à inclusão dos estudantes com deficiência matriculados no ensino superior no período específico do distanciamento social em virtude da pandemia do Covid 19, por outro lado os trabalhos analisados trazem dados relevantes e tendências sobre essa temática.

Assim, embora se considere exíguo, em relação ao total de matrículas, o registro de estudantes com deficiência na educação superior, é importante sublinhar que esses estudantes assumem uma vaga nesse nível de ensino por direito e que tal direito não envolve somente o acesso, mas a participação, permanência e conclusão do seu curso de graduação e, posteriormente, caso seja do seu interesse, o acesso a níveis mais elevados do ensino. Porém, para que isso aconteça faz-se necessário assegurar condições de acessibilidade em suas dimensões: instrumental, comunicacional, metodológica, atitudinal, programática e arquitetônica (SASSAKI, 2009). Isso significa a garantia, para todos os estudantes, do direito constitucional de que o ensino seja ministrado em igualdade de condições para o acesso (Art. 206 – I) ao conhecimento e com garantia do padrão de qualidade (Art. 206 – VII). Nessa perspectiva, tais condições independem da quantidade de discentes matriculados nos cursos de graduação, pois todos os discentes devem ter assegurado o seu direito a condições equitativas num contexto inclusivo de ensino e aprendizagem.

No caso específico do ensino remoto, as condições de acessibilidade podem ser consideradas como *sine qua non* para a tão desejada inclusão, pois sem elas, e considerando o distanciamento físico do docente e dos seus pares, é provável que sejam geradas verdadeiras situações de exclusão no interior das turmas que passaram a existir como comunidades digitais.

Portanto, a negação do direito de permanecer e, conseqüentemente, de aprender por ausência de metodologias e recursos digitais acessíveis constitui-se numa discriminação e numa violência, pois fazem com que estes estudantes vivenciem “uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2011 p. 483). Isso contribui para gerar estudantes potencialmente excluídos, ainda que matriculados nos cursos de graduação. Esses excluídos, embora mantidos dentro do sistema, acabam sendo convencidos de que o ensino superior não lhes cabe.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que os três estudos analisados tenham trazido situações, de certo modo, exitosas de ações institucionais inclusivas e acessíveis durante o ensino remoto, há de se reconhecer que todos os estudos apontam o esforço das diferentes instituições pesquisadas em assegurar a manutenção das atividades de ensino mediado por tecnologia durante a pandemia do Covid 19, principalmente em relação aos recursos e materiais acessíveis.

Contudo é importante sublinhar que nem todas as experiências trazidas em forma de dados pelas diferentes pesquisas apontam para situações de efetivas condições de acessibilidade. Por exemplo, o uso de *softwares* leitores de tela não necessariamente torna acessíveis todos os materiais disponibilizados, sendo imprescindível assegurar o recurso da audiodescrição como uma condição para acessibilidade a figuras, imagens e gráficos. Nesses casos, a aquisição de um *software* editor de arquivos em PDF pode contribuir para tornar acessível o material disponível.

Por outro lado, é notório que todos os trabalhos demonstram o compromisso da comunidade acadêmica, docente, técnicos e discentes, em se apropriar de conhecimentos relativos ao uso de recursos tecnológicos de modo a viabilizar as atividades de ensino. Porém, introduzir tais recursos nas aulas, não necessariamente as torna acessíveis para todos os discentes. Nesse sentido, as pesquisas analisadas apontam que para que se promova a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino mediado por tecnologias faz-se a necessário: (i) a ampliação dos recursos tecnológicos acessíveis; (ii) a formação do corpo docente e técnico para o uso de recursos de Tecnologia Assistiva; (iii) a ampliação dos investimentos institucionais nas equipes de acessibilidade com foco na produção de recursos multimídia acessíveis.

É importante destacar que não foi observado como foco das pesquisas selecionadas para análise nesta investigação as questões relativas à utilização de metodologias acessíveis. Infere-se que, como se tratou de uma mudança quase que paradigmática no funcionamento das instituições de educação superior, a ênfase foi mais direcionada ao levantamento de práticas institucionais sobre a disponibilização de condições de acessibilidade relativa aos diferentes recursos tecnológicos nessa “nova” forma de ensinar. Portanto, há que se investir no fomento de estudos no campo da acessibilidade metodológica no ensino mediado pela tecnologia.



Nesse sentido, ainda que os sistemas de educação não tenham sido capazes de prover equitativamente as condições necessárias para assegurar a todos os estudantes, durante o ensino remoto, a acessibilidade aos conteúdos que estavam sendo trabalhados, as pesquisas analisadas reconhecem que nas instituições investigadas houve um esforço de se assegurar recursos digitais acessíveis.

Por fim, considera-se importante que internamente as instituições acompanhem a evolução e permanência dos estudantes com deficiência nos componentes curriculares oferecidos durante o ensino remoto e que *pari passu* promovam adequações em suas condições de acessibilidade não apenas no campo instrumental, isto é, com a disponibilização de equipamentos e recursos, mas também comunicacional, metodológica, atitudinal e programática.

6. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em 01 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em 09 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL, **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Publicado no DOU em: 17/06/2020. Edição: 114. Seção: 1. Página: 62. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2020a.

BRASIL, **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Publicado no DOU em: 01/04/2020. Edição: 63-A. Seção: 1 – Extra. Página: 1. Órgão: Atos do Poder Executivo, 2020 b.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Publicado no DOU de 7.7.2015.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 15.nov 2022.

CAJAZEIRA, Paulo Eduardo Lins; NEGRINI, Michele; ROOS, Roberta. Desafios do ensino de telejornalismo em tempos de pandemia: o ensino remoto para pessoas com deficiência. **Eccom** 13.25, 2022. p. 515-24. Disponível em: https://issuu.com/cadic.adm/docs/v_13_n_25_ii_2022 . Acesso em 01 nov. 2022.

FREIRE, André Pimenta; PAIVA, Débora Maria Barroso; FORTES, Renata Pontin de Mattos. Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID-19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. **Revista brasileira de informática na educação**, 2020, Vol.28, p.956-984. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p956> Acesso em 01 nov. 2022.

GUEDES, Denyse; ALMEIDA, Ana Margarida Pisco. Acessibilidade no ensino superior na modalidade remota para deficientes visuais: comparação entre Brasil e Portugal. **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**. São Cristóvão (SE), v.22, n.1, p. 6-23, jan./abr.2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/17174>. Acesso em 01 nov. 2022.

MOREIRA José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n.34, p. 351-364, jan./abr.2020. Acesso em 22 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>

PIZZIO, Alex; VERONESE, Marília Veríssimo. Possibilidades conceituais da sociologia das ausências em contextos de desqualificação social. **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, São Paulo , v. 11, n. 1, p. 51-67, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172008000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 nov. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN - janeiro de 2021.

Submetido em: 17/11/2022

Aceito em: 10/12/2022