

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16857 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 15 - Psicologia da Educação

ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Sonia Mari Shima Barroco - UEM - Universidade Estadual de Maringá

ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Com investigações bibliográfico-documental e de campo, realizadas numa universidade pública (2022-2024), o objetivo da pesquisa foi conhecer sobre a implementação do ensino remoto emergencial (ERE), seus impactos aos estudantes com deficiência, as formas de organização institucional produzidas ante a pandemia da covid-19, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Coletou-se dados sobre a Educação Superior (ES) na pandemia, propostas e normativas do ERE. A investigação de campo deu-se por meio de questionários e entrevistas com estudantes com deficiência e com os gestores (co)responsáveis pelas condições de acessibilidade. Numa perspectiva crítica, considerou-se a vinculação entre realidade objetiva e desenvolvimento do psiquismo, capitalismo e a produção da desigualdade e da exclusão; defesa da inclusão como expressão das contradições, ERE e capacitismo na ES. Os resultados indicam a importância da escuta de estudantes e gestores para constituição de práticas inclusivas, ante o contexto pandêmico, de negacionismo da ciência, e pelo recrudescimento estrutural da desigualdade. Os entrevistados consideraram que, mesmo com dificuldades, a universidade buscou acompanhar os alunos por e-mails e grupo de WhatsApp. Contudo, conclui-se pela necessidade urgente de se estimular o debate, a escuta atenta ao alunado, o envolvimento dos demais gestores e representantes de diversos setores da universidade visando a perspectiva institucional inclusiva.

Palavras-chave: Covid-19, Psicologia da Educação, Educação Especial.

Introdução

Diferentes pesquisas sobre o processo de escolarização de universitários com deficiência têm sido desenvolvidas (Sganzerla; Digiovanni, 2023; Pereira; Ferreira dos Santos, 2022; Negrão et al., 2022; Bondezan et al, 2022; Gusso et all, 2020 etc.). Após a pandemia da covid 19, temáticas sobre saúde mental, limites e possibilidades de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, problemas de acessibilidade digital, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), inteligência artificial, distanciamento físico entre professores e estudantes que impôs outras relações interpessoais diante do “novo normal” (Accioly; Macedo, 2021), e, o trabalho remoto que se viabilizou em tempos de crescimento da crítica à uberização e à plataformização do trabalho (Abílio, 2022; Silva, 2019) expressam diferentes contradições em processo.

Essas publicações permitem considerar que a Educação Superior (ES) não tem assegurado à todas as pessoas as finalidades educacionais previstas em leis e documentos. A formação de cidadãos por meio de uma educação compromissada com a emancipação humana dos estudantes é atravessada, por exemplo, pelo que ocorre no Ensino Médio (EM) e na ES (Brasil, 2023; INESC, 2023). Assim, as políticas públicas que garantem a entrada, a permanência e a terminalidade na ES do público atendido pela Educação Especial (EE) devem ser alvo de investigações da Psicologia Educacional, sob uma concepção crítica. Sob a perspectiva histórico-cultural, esta considera a vinculação entre realidade objetiva e desenvolvimento do psiquismo, capitalismo e a produção da desigualdade e da exclusão;

defesa da inclusão como expressão das contradições, o cuidado com o ERE e o capacitismo na ES.

Objetivos da pesquisa

A pesquisa ocorreu entre 2022 e 2024, com o objetivo de conhecer sobre a implementação do ensino remoto emergencial (ERE), seus impactos aos estudantes com deficiência, as formas de organização institucional produzidas ante a pandemia da covid-19 na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os objetivos específicos foram: recuperar as políticas públicas sobre ensino remoto emergencial (ERE) implementadas na UEM; identificar como se deu a implementação do ensino remoto, e as ações desenvolvidas para atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência; compreender como os estudantes com deficiência avaliam a experiência do período do ensino remoto; analisar o impacto do ensino remoto na formação de acadêmicos com deficiência do ensino superior; discutir sobre o papel da Psicologia junto às políticas públicas da Educação em tempos de pandemia de Covid-19.

Metodologia e desenvolvimento

A pesquisa envolveu investigações bibliográfico-documental e de campo. Na primeira levantaram-se documentos (decretos, leis, resoluções, pareceres etc.), no âmbito da educação remota na ES. A investigação de campo se deu com preenchimento de questionário e realização de entrevista semi-dirigida com estudantes de graduação e pós-graduação, e, com duas professoras gestoras educacionais (co)responsáveis pelas condições de acessibilidade no contexto universitário.

Foi disponibilizado aos 35 estudantes vinculados ao Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (Propae) um formulário (Google Forms), convidando-os para levantamento sobre a experiência com o ensino remoto, e, depois, para a entrevista semiestruturada. Eles deveriam ter deficiência, cursar disciplinas de ensino remoto, aceitar participar da pesquisa aprovada pelo comitê de ética, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Doze deles concordaram, mas os questionários de quatro estudantes não foram considerados, pois não tinham deficiência. Dos sete estudantes com critérios de inclusão que aceitaram participar da entrevista, somente três participaram.

Resultados e discussão

Os questionários foram respondidos por quatro estudantes da graduação e três da pós-graduação, com 23 a 28 anos de idade, com diagnósticos de Autismo (1), Deficiência Visual (baixa visão 2), Deficiência Física (3), Deficiência Auditiva (bilateral 1), sendo que quatro se declararam do gênero masculino e três do feminino.

Afirmaram terem cursado quatro disciplinas ou mais e apontaram que as plataformas empregadas nas disciplinas ERE têm acessibilidade, citando: Google Classroom (7 vezes), E-mail (duas vezes), Whatsapp (3 vezes), sendo que dois participantes indicaram o uso das três plataformas. Sobre o uso de plataformas nas aulas, foram indicadas Google Classroom (2 vezes), Google Meet (4 vezes), G-suite (1vez), Aulas gravadas (5 vezes).

Dos recursos necessários à acessibilidade, indicaram: prova/avaliação oral, descrição de imagem e vídeo, adaptação das atividades propostas pois com deficiência e TDAH não é possível apreender completamente o que é proposto, legendas automáticas.

Sobre o que falta para a acessibilidade nas aulas, cinco estudantes apontaram (dois não responderam): ter provas orais, sem necessidade de solicitação prévia; o problema está na própria aula remota, que causa cansaço visual e tem uma restrição de estímulos sensoriais; ter professor auxiliar pois tem TDAH e muitas vezes o professor regente não consegue atendê-lo da forma necessária pela demanda da turma; botão para ajuste de volume na própria

plataforma para poder regular o volume de uma reunião sem interferir no volume total da máquina, não influenciando em programas de leitura de tela; atenção à preparação de apresentações, pois sempre perdem um pouco de qualidade quando projetadas; também é interessante uma função que reproduza o som do computador do apresentador na reunião, assim ele pode ativar um leitor de tela e a descrição ser transmitida na reunião, inclusive, se possível, somente para quem desejar.

Sobre as entrevistas, contou-se com três participantes, intitulados P1, P2, P3. P1 tinha 23 anos de idade, era mestrando, com baixa visão. P2 tinha 29 anos de idade, era mestrando, com baixa visão e TDAH. P3 tinha 26 anos de idade, mestre, com paralisia cerebral. Nelas, expuseram suas experiências bem diversas, e puderam relatar pontos fortes e frágeis da prática educativa da universidade. Por exemplo, sobre a experiência com o ERE, tem-se os dados a seguir.

P1 teve a primeira experiência com o ERE, com disciplinas on-line pela Google Classroom mas já tinha afinidade com a tecnologia e equipamentos. Avalia que nem todos alunos sentiram-se à vontade para abrir as câmeras - talvez por vergonha, dependendo do ambiente, roupas etc.

P2 disse que a experiência no ERE foi péssima. Teve muita dificuldade com on line e por não ter tempo e espaço para estudos. Prefere a aula presencial, pois utiliza de todos os aspectos sensoriais para se situar e interagir. Têm TDAH e isso colabora para dificultar a sua atenção nas aulas. Ficava muito confuso, não se sentiu à vontade no espaço virtual.

P3 teve receio no início por não ter contato físico com o professor, por não estar olho no olho, porque diz ser uma pessoa que é muito de perguntar, de interagir. Temeu por não ter interação nas aulas, mas se surpreendeu ao se adaptar bem a esse modelo de ensino.

Apontaram os esforços do Propae - sempre atento aos alunos, mas, também, os limites institucionais para a prática da inclusão: falta de bolsas para monitoria, não cumprimento de prazos dos preparativos dos materiais com antecedência – algo essencial para alunos da pós-graduação entre outros, falta de computador com os programas de acessibilidade, falta de intérprete desde o início das aulas.

Sobre a socialização entre estudantes com e sem deficiência no ERE, apontaram que: pessoas com deficiência precisam de um tempo a mais para estudar e realizar as atividades; não foi estimulada a socialização - incentivo para realizar, por exemplo, encontros em grupos; para interagir pelo WhatsApp. Por este, há um conjunto de práticas que se as pessoas observarem podem promover inclusão nas interações (uso de caixa alta, áudio, descrições etc.).

Na entrevista com as gestoras, destacaram que havia aproximadamente 35 alunos matriculados, distribuídos em 24 cursos. Deles, 15 eram atendidos com monitores especiais. Sobre o ERE, o atendimento institucional aos estudantes com deficiência, procuraram manter todas as atividades, fazendo as adaptações necessárias. Continuaram com a adaptação de materiais a exemplo da digitalização e correção de textos; orientações para uso de plataformas; monitoria especial e atividades das intérpretes de Libras realizado via remota. Ressaltam como queixas/depoimentos apresentados pelos alunos à gestão: - dificuldades em acompanhar as aulas remotas por motivos desde dificuldade de concentração a aparelhos eletrônicos antigos ou inadequados; internet insuficiente; excesso de atividades propostas por alguns professores; falta de um ambiente adequado para participar das aulas; vulnerabilidade econômica.

Sobre os problemas enfrentados pela universidade em decorrência da pandemia, assim como em tempos normais, as dificuldades não se referiram apenas aos alunos com deficiência, mas a toda comunidade universitária – alteração de calendário; escassez de recursos o que dificultou o pagamento de bolsas e conseqüentemente o atendimento que tem sua base em alunos monitores/bolsistas. Por outro lado, destacam que alguns alunos (principalmente aqueles com deficiência física) se sentiram mais confortáveis no ERE.

Considerações finais

Os resultados indicam a importância da escuta de estudantes e gestores para constituição de práticas inclusivas, ante o contexto pandêmico, de negacionismo da ciência, e pelo recrudescimento estrutural da desigualdade. Consideraram que, mesmo com dificuldades, a universidade buscou acompanhar os alunos por e-mails e grupo de WhatsApp. Evidenciaram a urgência do debate, da escuta atenta ao alunado, do envolvimento dos demais gestores e representantes de diversos setores da universidade visando práticas institucionais inclusivas.

É preciso continuar a desvelar os significados e sentidos atribuídos às ações de inclusão realizadas, às experiências geradas e analisar os impactos causados no desenvolvimento e no desempenho acadêmico dos sujeitos.

Indaga-se quanto a Legislação sobre o ERE, de caráter extraordinário e temporário, subsidiará outras situações de exceção. Estas tendem a corroborar concepções que foram consolidadas, como a ideia de que a educação ofertada às pessoas em vulnerabilidade socioeconômica pode ocorrer sem a apropriação do conhecimento. Isto não pode ser naturalizado! Se não houver condições ao bom ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ficam comprometidos (Vygotski, 2000).

Referências

INESC. **Abandono no ensino médio brasileiro entre 2019 e 2021**. Brasília DF, 2023. Disponível em: < estudo_abandono_escolar_inesc_malala-out2023.pdf.>. Acesso em 12 ago 2023.

ACCIOLY, I. B.; MACEDO, D. O “Novo Normal” Pandêmico e os Desafios para a Educação Crítica. **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 189-200, 14 dez. 2021.

ABÍLIO, L. C.. Uberização: a era do trabalhador just-in-time?1. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111–126, jan. 2020.

BONDEZAN, A. N.; KLAUS, V. L. C. de A.; GÓES, E. P. de. inclusão no ensino superior e pandemia: alguns trabalhos realizados pelo PEE/FOZ DO IGUAÇU. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 247–267, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29652. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29652>. Acesso em: 29 maio. 2024.

BRASIL **Resumo Técnico Do Censo Da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em 20 maio 2024.

GUSSO, H. L. et al.. Ensino Superior Em Tempos De Pandemia: Diretrizes À Gestão Universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e238957, 2020.

NEGRÃO, F. da C.; MORHY, P. E. D.; ANDRADE, A. N. de; REIS, D. A. dos. O ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no amazonas. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 10, n. 1, p. e22015, 2022. DOI: 10.26571/reamec.v10i1.13035. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13035>. Acesso em: 29 maio. 2024.

PEREIRA, Ana Nathália Machado; FERREIRA DOS SANTOS, Lara. O ensino remoto na universidade: desafios enfrentados por docentes surdos na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 826–846, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.69384.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/view/69384>. Acesso em: 29 maio. 2024.

SGANZERLA, G. de M.; DIGIOVANNI, A. M. P. Acesso de acadêmicos/as com deficiência ao ensino remoto na pandemia: das políticas às práticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1151–1169, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68616. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68616>. Acesso em: 29 maio. 2024.

SILVA, A. M. DA. A uberização do trabalho docente no brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, 27 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S.. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo III**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 2000.