



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA QUITÉRIA DA SILVA

**DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE EDUCACIONAL DOS
UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID-19**

Maceió – AL

2022

MARIA QUITÉRIA DA SILVA

**DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE EDUCACIONAL DOS
UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof^a Dra Neiza de Lourdes Frederico Fumes (Universidade Federal de Alagoas).

Maceió – AL

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586d Silva, Maria Quitéria da.
Dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com
deficiência visual em tempos de pandemia da COVID-19 / Maria Quitéria da
Silva. – 2022.
147 f. : il.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 123-136.
Apêndices: f. 137-147.

1. COVID-19. 2. Ensino remoto. 3. Estudantes universitários. 4.
Transtornos da visão. I. Título.

CDU: 378.111:617.751.98

Dedico este estudo à minha querida e amada mãe, minha fortaleza.

In memoriam a todos os brasileiros que não sobreviveram ao
massacre da Covid-19.

E, a todas as pessoas que lutam pela inclusão daqueles que
socialmente são excluídos por sua característica biológica.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo, a energia grandiosa que existe no universo que faz as coisas acontecer, a quem chamo de Deus e que está sempre comigo.

Agradeço à minha mãe, pedra fundamental, que tem uma força inexplicável que me fez ter conseguido chegar até aqui.

Agradeço aos meus filhos (Eduardo e Eduarda) e esposo (Gênesis) por compreenderem meus estresses e toda minha ausência, mesmo estando presente, e a minha irmã (Josivânia) que mesmo com sua chatice, segurou a barra quando foi preciso. Esse apoio foi fundamental durante o processo vivido.

Agradeço ao Needi pelo apoio, pelas discussões, contribuições e construções de saberes que foram necessários no processo de produção da dissertação, principalmente a Rosi, Ivón, Raíssa, Sirlene, Nágib, Luana, Larissa, Samara Cavalcante, Samara Cunha, Vitória, Suzy, Phelipe e Professora Neiza. Todas essas pessoas foram importantíssimas no processo do mestrado.

Agradeço ao grupo do Pibic: Phelipe, Rosi, Raíssa e Samara Cunha, pelos momentos de partilha e aprendizagem, e mais uma vez à Professora Neiza por mais uma oportunidade de conhecimento.

Agradeço à minha amiga Tamires por sua generosidade, por se preocupar comigo, e sempre estar disposta a me ouvir, me ajudar e me tranquilizar.

Agradeço a minha amiga e parceira Rosi por me motivar, me ouvir, me ensinar, me aconselhar, pelas leituras e contribuições no processo de escrita da dissertação e não passar a mão na minha cabeça, mas por trazer críticas construtivas que me ajudaram muito. E por me dar forças nos momentos de desânimo. Por todos os momentos de trocas.

Agradeço às minhas amigas Eliziane e Eliane, parceiras desde a graduação quando começamos a engatinhar na iniciação científica. Foram momentos valiosos com vocês e hoje seguem me dando apoio.

Agradeço ao meu colega de turma do mestrado, Bruno Henrique, pelos momentos de descontração, por todas as vezes que sorrimos com bobagens e de nervosismo, mesmo sem nunca termos contato presencial, nos identificamos e construímos uma ótima amizade para além da universidade.

Agradeço ao NAC, na pessoa da Professora Neiza por toda oportunidade, desafios, e confiança. Nesse percurso agradeço por todos os momentos vivenciados, pela aprendizagem que construí, pelo trabalho desenvolvido, pelas relações construídas nesse âmbito, em

especial às minhas amigas queridas e parceiras Silvana pelos ensinamentos e parceria, à Eliane pelo companheirismo, a Rosi pelo apoio, ao Jean pelo companheirismo, respeito e amizade, e ao Eduardo Monteiro pela amizade e confiança. E a todos os estudantes que demos suporte no NAC, que me ensinaram muito.

Agradeço às minhas companheiras de trabalho, em especial à Lília, Nazaré, Terezinha, Hérbia e Aninha pela compreensão e apoio, visto que nunca colocaram impedimentos pelas vezes que precisei me ausentar por conta das atividades acadêmicas.

Agradeço às professoras Soraya Santos e Deise Francisco, por terem aceitado participar da banca avaliadora, e pelas contribuições que me fizeram refletir criticamente para uma melhor discussão e enriquecimento desta dissertação. Deixo registrado que são professoras que tenho respeito e admiração.

E agradeço aos sujeitos participantes desta pesquisa, que prontamente se dispuseram em participar, sem os quais não seria possível realizá-la. Obrigada pela consideração e confiança que tiveram neste estudo. Acredito que nossa parceria não se encerra por aqui.

Agradeço especialmente a minha orientadora, Professora Neiza, minha referência na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, gratidão pelos desafios propostos, pelas orientações e confiança que depositou em mim. Por ter se preocupado com minhas condições materiais e de me emprestado um computador, sem o qual, estava difícil trabalhar na pesquisa. E principalmente pela oportunidade dada a mim, desde as primeiras vivências: Pibic e o NAC que me transformaram (*pereživanie*).

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo geral apreender a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com deficiência visual durante o ensino remoto implantado em decorrência da Pandemia de COVID-19 e como objetivos específicos procurou a) explicitar a realidade educacional dos universitários com deficiência visual durante o ensino remoto; b) apreender as significações dos universitários com deficiência visual de uma universidade pública federal do nordeste brasileiro acerca das ações docentes na perspectiva inclusiva, sobretudo no contexto pandêmico; c) apreender as significações que os universitários com deficiência visual atribuem aos serviços e apoio à inclusão na universidade, sobretudo no contexto do ensino remoto. Essa pesquisa teve como fundamento teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica, mais especificamente a produção de Vigotski, que tem por base o Materialismo Histórico Dialético. Os participantes na pesquisa foram 6 universitários com deficiência visual, de diversos cursos de graduação de uma universidade pública do nordeste brasileiro. Para produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada e a sessão reflexiva, registradas em áudio e vídeo de maneira virtual. Para a análise dos dados, utilizamos os Núcleos de Significação. Na discussão dos dados, o movimento de análise aponta para sobrecarga de trabalho, a falta de acessibilidade das plataformas digitais e das atividades acadêmicas, sobretudo nas aulas, o que implica na prática docente. Alguns participantes relataram dificuldades de concentração nas aulas e no domínio das tecnologias. A análise evidenciou que, no ensino remoto, o protagonismo foi dado à tecnologia digital, sendo o estudante com deficiência visual um mero figurante e quase sempre invisibilizado. Nesse contexto, as necessidades educativas dos universitários com deficiência visual foram negligenciadas. Os dados sinalizaram para fragilidade dos serviços de apoio à pessoa com deficiência da universidade, sobretudo durante o ensino remoto. Os resultados também apontaram que o ensino remoto explicitou uma realidade educacional desigual e excludente aclamada pela meritocracia, sendo esta, um mecanismo de exclusão compreendida pelos estudantes com deficiência visual como algo natural e ideologicamente positivo. Também foi possível apreender que, em tempos de pandemia, as opressões vivenciadas pelos universitários com deficiência visual se alargaram caracterizadas pela interseccionalidade como o capacitismo, o patriarcado, o racismo e o capitalismo, que cruelmente impõem desvantagens para essas pessoas inferiorizando-as e excluindo-as do convívio social. Essas situações estão sendo vivenciadas constantemente pelos universitários com deficiência na instituição de ensino e fazem com que gritem por direitos humanos. Por fim, o ensino remoto implantado nos primeiros meses da pandemia da Covid-19 promoveu o sucateamento da educação. Assim, na conjuntura atual, é imponderado implantar modelos de ensino, aqui nos referimos ao híbrido, enquanto a universidade passa por esvaziamento de estudantes, devido à falta de condições de permanência, tensionada pelo empobrecimento da população, a qual o universitário com deficiência faz parte. Paralelo a isso, a universidade passa por contingência de verbas, pela precarização do trabalho docente. Nesta conjuntura, sem um efetivo suporte às pessoas com deficiência está sendo potencializado o retrocesso no processo inclusivo.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Ensino Remoto; Estudantes Universitários; Deficiência Visual.

ABSTRACT

This research had as general objective to apprehend the subjective dimension of the educational reality of university students with visual impairments during remote teaching implemented as a result of the COVID-19 Pandemic and as specific objectives sought to a) explain the educational reality of university students with visual impairments during teaching remote; b) apprehend the meanings of visually impaired university students from a federal public university in northeastern Brazil about teaching actions from an inclusive perspective, especially in the pandemic context; c) apprehend the meanings that university students with visual impairment attribute to services an support for inclusion at the university, especially in the context of remote teaching. This research had the Socio-Historical Psychology as its theoretical-methodological basis, more specifically the production of Vygotsky, which is based on Dialectical Historical Materialism. The participants in the research were 6 university students with visual impairment, from different undergraduate courses at a public university in northeastern Brazil. For data production, we used the semi-structured interview and the reflective session, recorded in audio and video in a virtual way. For data analysis, we used the Meaning Nuclei. In the discussion of the data, the analysis movement points to work overload the lack of accessibility of digital platforms and academic activities, especially in classes, which implies in teaching practice. Some participants reported difficulties in concentrating in class and in mastering technologies. The analysis showed that, in remote teaching, the protagonism was given to digital technology, with the visually impaired student being a mere extra and almost always made invisible. In this context, the educational needs of university students with visual impairments were neglected. The data signaled the fragility of the university's support services for people with disabilities, especially during remote teaching. The results also showed that remote teaching explained an unequal and excluding educational reality acclaimed by meritocracy, which is a mechanism of exclusion understood by students with visual impairments as something natural and ideologically positive. It was also possible to apprehend that, in time of a pandemic, the oppressions experienced by university students with visual impairments widened, characterized by intersectionality such as ableism, patriarchy, racism and capitalism, which cruelly impose disadvantages on these people, making them inferior and excluding them. Those of social interaction. These situations are constantly being experienced by university students with disabilities in the educational institution and make them cry out for human rights. Finally, the remote teaching implemented in the first months of the Covid-19 pandemic promoted the scrapping of education. Thus, in the current conjuncture, it is imponderable to implement teaching model, here we refer to the hybrid, while the university goes through a depletion of students, due to the lack of conditions for permanence, strained by the impoverishment of the population, of which the university with disabilities is part. Parallel to this, the university goes through a contingency of funds, due to the precariousness of teaching work. In this context, without effective support for people with disabilities, the setback in the inclusive process is being potentiated.

Keywords: Covid-19 Pandemic; Remote Teaching; University Students; Visual Impairment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apresentação dos participantes.....	59
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSUNI - Conselho Superior Universitário
DCE - Diretório Central dos Estudantes
DV - Deficiência Visual
EAD - Ensino à Distância
IFES - Instituição Federal de Ensino Superior
LAC - Laboratório de Acessibilidade
LOA - Lei Orçamentária Anual
MEC - Ministério da Educação
MHD - Materialismo Histórico Dialético
NAC - Núcleo de Acessibilidade
NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
NS - Núcleo de Significação
NVDA- NonVisual Desktop Access
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PAAF - Políticas de Ações Afirmativas
PCD - Pessoa com Deficiência
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa
PLE - Período Letivo Excepcional
PLOA - Projeto de Lei Orçamentária Anual
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROCAD – Projeto de Cooperação Acadêmica
PROEST - Pró-Reitoria Estudantil
PSH - Psicologia Sócio-Histórica
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
STF - Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande Do Norte

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	18
3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO REMOTO: uma análise na perspectiva sócio-histórica	27
3.1 Ensino remoto e suas possibilidades de in/exclusão dos universitários com deficiência visual	27
3.2 Serviços de apoio e ações para inclusão dos universitários com deficiência	32
3.3 A importância de ouvir os universitários com deficiência na construção do processo educação inclusivo	42
4 AS CATEGORIAS NA APREENSÃO DA REALIDADE	49
4.1 Totalidade	49
4.2 Historicidade	51
4.3 Sentido e significado	52
4.4 Dimensão subjetiva da realidade	54
4.5 Mediação	56
5 PERCURSO METODOLÓGICO	58
5.1 Caracterização do estudo	58
5.2 Participante e local da pesquisa	60
5.3 Instrumentos para produção de dados	62
5.3.1 Questionário	62
5.3.2 Entrevista	62
5.3.3 Sessão reflexiva	63
5.4 Procedimento para produção de dados	63
5.5 Procedimento para análise dos dados	65
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
6.1 Núcleos de significação das entrevistas	68
6.1.1 Núcleo de significação 1: O que dizer do ensino remoto? “É horrível! Nada substitui uma aula presencial”	68
6.1.4 Análise internúcleos da dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com deficiência visual no contexto pandêmico	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	123
LISTA DE APÊNDICES: de A a C	137
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista	137
APÊNDICE C - Questionário utilizado para a seleção dos participantes	143

1 INTRODUÇÃO

A temática investigada surgiu após a reflexão sobre a atual realidade educacional provocada pela crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19¹. No ano de 2020, com o aumento dos casos de Covid-19, as aulas presenciais nas instituições de ensino do Brasil foram suspensas. Diante do agravamento da crise, o distanciamento social foi uma das medidas orientadas pelos órgãos de saúde para evitar o aumento da contaminação pelo novo coronavírus.

Com a omissão e a irresponsabilidade do governo Bolsonaro em seguir as orientações dadas pela ciência, o número de casos e mortes por Covid-19 aumentavam a cada dia durante o ano de 2020 e parte de 2021². Nesse cenário não se tinha perspectiva de retorno das aulas presenciais, sobretudo nas instituições de ensino superior, suspensas desde março de 2020. Desse modo, depois de um período de incertezas e de completa paralisação, as aulas foram retomadas no modelo remoto em nível nacional.

Na instituição em que esta pesquisa foi realizada, as aulas retornaram em outubro de 2020, sete meses depois do início da pandemia, em formato remoto, e num momento em que a crise sanitária estava em um estágio ainda alarmante. Naquele período, os hospitais estavam lotados em todo país por conta da Covid-19, o risco de contágio do vírus estava altíssimo, e ainda não existia a vacina contra a doença.

Diante das circunstâncias que estávamos e ainda estamos vivendo, nosso objeto de pesquisa é a dimensão subjetiva da realidade educacional do universitário com deficiência visual (DV) em tempos de ensino remoto. A investigação é das condições materiais da realidade objetiva, porém sem desconsiderar o sujeito que é/faz parte dela. Assim, apreendemos a dimensão subjetiva da realidade educacional a partir das significações dos sujeitos que dela vivenciam (BOCK; FURTADO, 2020).

Adentrar no campo da inclusão do estudante com deficiência, mais especificamente no âmbito da Educação Superior foi um interesse despertado enquanto estudante colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que

¹Nota de rodapé: Doença causada pelo Sars-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus) que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Fim de nota de rodapé.

² Nota de rodapé: Em 2020, considerados apenas os 290 dias entre o primeiro óbito notificado (17 de março) e o último dia do ano, morreram, em média, 672,2 pessoas por dia em decorrência do coronavírus no Brasil. Em 2021, foram 1.703 pessoas morrendo a cada dia, em média, pela doença, considerados os 115 dias desde o início do ano de 2021 até 25 de abril do mesmo ano. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/numero-de-mortes-por-covid-19-no-brasil-em-2021-ja-supera-todo-ano-de-2020/>> Fim de nota de rodapé.

estava vinculado ao Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD)³, em que participei de pesquisa nesta área - “Sentidos constituídos por uma professora universitária do curso de Educação Física na perspectiva inclusiva”, que teve a autoria de Silva, Lima, Santos e Fumes (2016, 2017, 2018, 2019). Destaco que meu interesse maior foi mediado pelas minhas vivências como bolsista do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), as quais me constituíram com outras significações acerca da pessoa com deficiência.

Nesse percurso, tive proximidade com estudantes com deficiência, na sua maioria com DV, que eram atendidos pelo NAC, como também tive contato com alguns professores de alguns desses estudantes. Desse modo, pude observar que, mesmo sem formação na área da inclusão, alguns docentes, dentro de suas possibilidades, tentavam criar estratégias inclusivas, enquanto outros ignoravam o estudante que tem deficiência, principalmente os estudantes com DV.

Considerando tais vivências, inicialmente, pretendia desenvolver como dissertação do mestrado uma pesquisa com foco na prática pedagógica de professores universitários na perspectiva inclusiva. Porém, a pandemia não possibilitou o desenvolvimento da pesquisa com esse foco. No entanto, consideramos necessário e justo nesse momento, ouvir os estudantes sobre a sua inclusão na universidade, inclusive sobre a ação docente nesse processo, bem como conhecer as condições materiais que constituem a realidade educacional, sobretudo no ensino remoto e os diversos atravessamentos advindos da pandemia. Nesse sentido, agimos em concordância com o lema das pessoas com deficiência (PcD): “Nada sobre nós sem nós”.

A presença de estudantes com deficiência na Educação Superior compreende um avanço do processo educacional inclusivo e se confirma quando olhamos para décadas atrás, apesar de sabermos que a inclusão se configura como um processo em constante desenvolvimento.

Podemos verificar estes avanços ao buscarmos os dados do Censo da Educação Superior. Em 2013 o número de estudantes com deficiência matriculados nesse nível de ensino era aproximadamente 30.000 (trinta mil), já em 2018 foi registrado um total de 43.633 (quarenta e três mil seiscentos e trinta e três) estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior (BRASIL, 2019).

³Nota de rodapé: O PROCAD foi um projeto desenvolvido em colaboração de algumas universidades (UFPI, UFAL, UERN e PUC-SP), intitulado “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em Educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”, sob a orientação da Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes. Fim de nota de rodapé.

Desse modo, é observado, ainda que lentamente, a chegada dos estudantes com deficiência na Educação Superior e aliada a este fenômeno está às diversas barreiras que dificultam o processo educacional inclusivo. Dentre estas, destacamos as barreiras pedagógicas, que estão no contexto de sala de aula, por meio de ações capacitistas e que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência.

Para começo de conversa “o capacitismo se traduz na compreensão de que pessoas com deficiência ou as que fogem ao padrão de normalidade como sendo menos capazes, menos humanas, menos produtivas” (BOCK; *et al*, 2020, p. 219).

Quanto às barreiras, Mendonça (2013, p.12) explica que estas “[...] estão diretamente ligadas com as barreiras atitudinais, pois inclui metodologia para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos”. Nesse intento, compreendemos que a inclusão da PcD é um desafio que precisa ser enfrentado em sala de aula e a presença do estudante com deficiência na universidade já possibilita esse enfrentamento para quebra de barreiras que são impostas pelo sistema pautado na normatização, que inferioriza as características individuais dos sujeitos, ignorando a sua singularidade.

Num recorte da pesquisa de Selau e Damiani (2016), realizada com universitários cegos, estes retrataram que:

[...] segundo suas percepções, apenas certos professores apresentavam condições para receber o aluno cego na universidade. Os sujeitos afirmaram que as dificuldades na relação com os docentes foram, algumas vezes, bastante desgastantes e também estiveram entre os fatores que tornaram complicada sua inclusão no ensino superior (p. 866-867).

Nesse sentido, reafirmamos que é relevante ouvir as PcD para conhecermos suas vivências neste período de ensino remoto e apreender aspectos de sua subjetividade, o que o torna sujeito histórico advindos das mediações sociais.

Na reflexão de Souza *et al* (2022) foi um período muito difícil para os estudantes com deficiência, que no ensino remoto vivenciaram e ainda vivenciam situações de muitas dificuldades em diversos âmbitos: financeiro, com o aumento do empobrecimento; pedagógico, os ambientes digitais utilizados nas aulas sem acessibilidade, a prática pedagógica não favorecia a sua participação nas aulas. Também tais estudantes foram invisibilizados, dado que tiveram que enfrentar situações capacitistas e excludentes. E ainda, foram ignorados na sua individualidade, pois não tiveram apoio pedagógico que atendesse suas necessidades acadêmicas. Dentre outras dificuldades causadas pelo modelo de ensino

remoto aliado ao contexto pandêmico vivenciadas pelos estudantes com deficiência, sobretudo aqueles que tem deficiência visual.

Face à problemática apresentada, esta pesquisa se pautou em investigar o seguinte problema: como está constituída a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com DV em tempos de pandemia da Covid-19?

A relevância dessa investigação incorre que os próprios estudantes com DV irão externar sobre sua realidade no contexto do ensino remoto na universidade, considerando que, por vezes, são invisibilizados, ignorados, subestimados e silenciados por causa de concepções que focam exclusivamente suas características biológicas. Vinícius e Magalhães, estudantes universitários, declaram no documento “Nada sobre nós sem nós” (2020), feito para o Museu do Holocausto:

Somos normalmente colocados em dois extremos, o de “coitadinhos” ou “super-heróis”, e raramente somos vistos como pessoas atuantes. Estudamos, trabalhamos, somos chefes de família, frequentadores de bares, shows, cinemas, teatro ou museus, no entanto, ainda somos invisíveis (p. 28).

A fala desses estudantes reforça ainda mais a importância de ouvir essas pessoas que cotidianamente vivenciam o capacitismo. Além do mais, a atualidade imposta pela pandemia nos colocou em outra realidade de vida – a de isolamento e, muitas vezes, de invisibilidade. Em termos educacionais, nos colocou no ensino remoto, que apresenta características e demandas muito diferentes das do ensino presencial, as quais necessitam ser pesquisadas.

Investigar a realidade educacional dos estudantes com DV a partir das suas significações contempla orientações que contribuirão para subsidiar a ação docente e também para as ações de apoio institucional, no sentido de eliminar as barreiras que limitam e/ou impedem a participação e a aprendizagem desses estudantes na Educação Superior.

Destacamos ainda como relevância desta pesquisa a oportunidade para os universitários com DV apresentarem suas inquietações sobre sua inclusão nas atividades acadêmicas, seja no ensino presencial e/ou remoto. Com isso, acreditamos poder contribuir socialmente para que todos tenham possibilidades de estudar como determina os documentos legais (LBI, nº 13146/2015; LDB, nº 9394/1996).

Na fundamentação teórico-metodológica, seguimos a teoria da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) que tem por base o Materialismo Histórico Dialético (MHD), coerentemente utilizamos como referencial teórico autores como: Gonçalves (2020); Pasqualini (2020); Garcia (2017); Subtil (2016); Lowy (2010); Zanella (2007); Vigotski

(2007; 2000; 1998; 1997); Zanella (2004); (Kosik 1976); Saviani e Galvão (2021); Bock e Furtado (2020); Soares e Baczinski (2018); Gesser e Nuernberg (2017); Aguiar e Ozella (2013; 2006); Aguiar e Bock (2008); Aguiar, Aranha e Soares (2021); Nunes, Amorim e Caldas (2020), Aguiar, Machado e Aranha (2013); entre outros.

Para responder ao problema proposto por este estudo, definimos como objetivo geral da pesquisa: apreender a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com deficiência visual durante o ensino remoto implantado em decorrência da Pandemia de COVID-19.

E como objetivos específicos:

a) explicitar a realidade educacional dos universitários com DV durante o ensino remoto;

b) apreender as significações dos universitários com deficiência visual de uma universidade pública federal do nordeste brasileiro acerca das ações docentes na perspectiva inclusiva, sobretudo no contexto pandêmico; e

c) apreender as significações que os universitários com DV atribuem aos serviços e apoio à inclusão na universidade, sobretudo no contexto do ensino remoto.

Para facilitar a leitura, a pesquisa foi sistematizada em capítulos que serão descritos brevemente a seguir:

O primeiro capítulo consiste na INTRODUÇÃO, que contém as motivações para a investigação da temática, é apresentado o problema investigado, a justificativa da pesquisa e os objetivos.

O segundo capítulo O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO procura compreender o contexto da implantação do ensino remoto, visto que apresenta um panorama da atual conjuntura que implica diretamente no processo de permanência dos estudantes com DV na instituição pesquisada.

O terceiro capítulo A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA é composto por três seções. A primeira delas discute o ensino remoto e suas implicações. A segunda seção aborda algumas políticas afirmativas, serviços de apoio à PcD na instituição estudada, e ações implantadas no ensino remoto para possibilitar o acesso a esse formato de ensino. E, a terceira seção discute a importância de ouvir os universitários com deficiência sobre o processo inclusivo.

No quarto capítulo AS CATEGORIAS NA APREENSÃO DA REALIDADE são apresentadas as categorias da PSH e do MHD, que permitem analisar a realidade. As

categorias apresentadas são: totalidade, historicidade, sentido e significado, dimensão subjetiva da realidade e mediação.

O quinto capítulo consiste no PERCURSO METODOLÓGICO que traçamos para o desenvolvimento da pesquisa.

O sexto capítulo diz respeito aos RESULTADOS E DISCUSSÃO, que compõe a análise dos dados empíricos utilizando os núcleos de significação, corroborando com a sessão reflexiva.

Posteriormente, no sétimo capítulo temos as CONSIDERAÇÕES FINAIS, em que sintetiza as ponderações realizadas na discussão, produz reflexões sobre a análise, aponta se os objetivos propostos foram alcançados. Também considera o devir como movimento de transformação da realidade.

2 O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Para entendermos como chegamos a atual realidade acadêmica, iniciamos a partir deste capítulo a discussão da conjuntura acadêmica em tempos de pandemia.

Nesse contexto é importante considerar que a pandemia continua a existir, e que a educação sofre com as suas sequelas, potencializadas por um governo de extrema-direita. A consequência é o sucateamento generalizado, a prática docente precarizada, a universidade com orçamento reduzido, a crise econômica atravessando a vida dos estudantes que estão passando por necessidades básicas de subsistência considerando o aumento do desemprego e das desigualdades sociais que se aprofundaram no decorrer da pandemia.

No cenário da pandemia da Covid-19, decretada em meados de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), foi necessário que as autoridades de vários países adotassem medidas para mitigar a propagação do vírus causador da doença. Nesse intento, uma das medidas adotadas foi o distanciamento social.

Com o alastramento da Covid-19 pelo planeta, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) produziu um relatório com a análise dos desafios da educação a serem enfrentados em consequência dessa doença, propondo orientações aos Ministérios da Educação dos diferentes países. Vale ressaltar que a UNESCO foi a primeira organização mundial a divulgar uma resposta educacional, por meio de relatório⁴ que propôs recomendações para os Ministérios da Educação no que tange à pandemia da Covid-19. Tais como: suprimir a transmissão do vírus e planejar cuidadosamente para a escola reaberturas; proteger o financiamento da educação e coordenada para impacto; construir sistemas de educação resilientes por equitação e sustentável desenvolvimento; e reimaginar a educação e acelerar mudança no ensino e aprendizado

Diante do panorama pandêmico, no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um Parecer (nº 5/2020) sobre a reorganização do calendário escolar/acadêmico e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Nesse contexto, com o agravamento da crise sanitária no Brasil, as aulas foram temporariamente suspensas em todo país.

⁴Nota de rodapé: Policy brief: education during covid-19 and beyondpolicy brief: education during covid-19 and beyond. Disponível em <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf> Fim da nota de rodapé.

Se reportando à Educação Superior, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que versa sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Especificamente na universidade em foco, após decisão do seu Conselho Superior Universitário (CONSUNI), as aulas foram retomadas sob a forma de ensino remoto em outubro de 2020, após um período de suspensão iniciado em março do mesmo ano.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir e considerar sobre as ações desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial, direcionadas ao processo de inclusão na universidade, sobretudo quando se refere aos estudantes universitários com DV, que utilizam ferramentas específicas e até mesmo estratégias pedagógicas que garantam o acesso e também a participação ativa e com qualidade nas atividades acadêmicas. É importante entender que, apesar da situação complexa que se tem, nenhum estudante pode ser negligenciado.

Desse modo, não é demais lembrar que a lei maior do Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205 dispõe que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros e dever do Estado e da família. Seguindo essa premissa, é obrigação do Estado deliberar políticas para que seja cumprido o que designa a Carta Magna do país. A história do processo de inclusão das PcD nos faz entender que as conquistas alcançadas desse grupo populacional, sobretudo para inclusão educacional se dão a partir de muitos desafios e enfrentamentos.

O processo da educação inclusiva no Brasil foi influenciado e impulsionado pelos movimentos internacionais, em que foram depreendidos amplos debates em relação ao tema da inclusão educacional. Citamos aqui: a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, em 1994. Essa Conferência resultou num documento: “Declaração de Salamanca”, que encaminhava que as escolas teriam que se reestruturar para atender a todos os estudantes. Assim, todas as necessidades educacionais dos estudantes deveriam ser atendidas pelas escolas regulares.

Nesse debate também citamos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conferida pela ONU, em 2006, em Nova York, nos Estados Unidos, e aderida pelo Brasil, em 2008. Nesta Convenção, o modelo de deficiência, que antes era médico, centrado na característica biológica do sujeito, a partir de então passa a ser pautado no modelo social. A Convenção também menciona a preocupação com o acesso e a permanência da PcD na Educação Superior (CARRIERI; ESPÍNDOLA, 2012).

Em decorrência dos movimentos acima mencionados, em 2008 foi implantada pelo Ministério da Educação (MEC) a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que defende uma educação na perspectiva inclusiva em todos os níveis de ensino, e assume o compromisso de a Educação Especial atuar na Educação Superior (CARRIERI; ESPÍNDOLA, 2012).

Tendo como base a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como parte destas ações conduzidas pelo governo federal, em 2012 foi lançado o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* – o “Viver sem Limites”, que destinava recursos para a manutenção do Programa *Incluir*, que viabilizou a criação dos núcleos de acessibilidade nas IFES.

Podemos ponderar que à medida que o Programa passou a receber o aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários advindos do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2013) há um impulso para a criação dos núcleos de acessibilidade nas instituições públicas de Ensino Superior e, conseqüentemente, começaram a ser postas em prática ações de acessibilidade (FUMES; AMORIM, 2022, p. 328).

Nessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 fortalece tais conquistas, no Capítulo IV – Do Direito à Educação, ao dispor: “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, ART. 28, INCISO II).

Santos (2014, p. 14) explica que as políticas públicas são a “dinâmica praticada pelo governo, como ação, que constituem um conjunto de atos, opções e decisões coerentes, direcionadas a determinados grupos sociais, que caracterizam o interesse e delimitam o interesse público”. Ponderamos que a implantação de políticas não é uma ação neutra. “Tal processo é marcado por interesses econômico, político e ideológico, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe” (SUBTIL, 2016, p. 161).

A mesma autora explica que “a ideologia apresenta-se como a tentativa de fazer com que a visão particular da classe que exerce o poder apareça como universal, e não como interesse específico de uma classe determinada” (SUBTIL, 2016, p. 159). Conforme o Dicionário Marxista (s/d, p. 293) o conceito de ideologia refere-se “a uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais e as oculta. Em consequência disso, desde o início, a noção de ideologia apresenta uma clara conotação negativa e crítica”.

Subtil (2016) acrescenta ainda que o objetivo do discurso ideológico é implantar uma pseudo-realidade em que esconde os conflitos, diferenças e contradições para que as desigualdades sociais e econômicas continuem sustentando a classe burguesa e a exploração econômica seja percebida como inerente à condição humana. Esse é um mecanismo do sistema capitalista que reverbera na escolarização da PcD, inclusive na Educação Superior.

Historicamente, a universidade é um espaço onde as relações de poder e de dominação vem se perpetuando, como ainda é pautado pela meritocracia, de modo que influencia na efetivação das políticas educacionais, inclusive nas do âmbito da inclusão.

De forma geral, a universidade é um espaço social e político ainda muito oligárquico. Raramente se encontra uma PcD ou/e preta em cursos socialmente elitistas. Retrato de uma sociedade desigual, que tem como base econômica o capital que precisa da desigualdade social para se manter a hegemonia (BOCK, 2016). Só uma transformação radical no sistema econômico e educacional que a inclusão da PcD se concretizaria, do contrário a lógica do capital continua como o mecanismo de incluir para excluir (BUIATTI; NUNES, 2022).

Nesses termos, na sociedade capitalista a inclusão social não tem espaço, por isso Carrieri e Espíndola (2012) nos alertam que é,

Importante observar, que a preocupação com a inclusão educacional da população com deficiência não foi fruto somente de movimentos sociais ou do desenvolvimento de uma consciência humanitária e igualitária, mas também do formato social definido pelo capitalismo neoliberal, que tem especial interesse em “capacitar” a pessoa com deficiência para que ela se insira no mercado de trabalho e se torne capaz de se sustentar, desobrigando o Estado de fazê-lo (p. 2).

Ao apontar esses aspectos, pode-se observar criticamente o posicionamento da universidade em foco ao retorno das aulas no modelo de ensino remoto nos cursos de graduação durante a pandemia da Covid-19. Assim, após alguns meses sem aula, na universidade pesquisada foi implementado o Período Letivo Excepcional (PLE), que apresentou a Resolução nº. 34/2020 (CONSUNI, de 08 de setembro de 2020), que contendo a seguinte redação:

Art. 1º Implementar o Período Letivo Excepcional (PLE) no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Federal XXX durante a pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) e dar outras providências. Parágrafo Único. O PLE, não comprometerá os semestres letivos presenciais 2020.1, 2020.2 e os subsequentes.

Art. 2º Regular, em caráter excepcional e temporário, a oferta de Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs), durante a suspensão do Calendário Acadêmico regular de 2020 de atividades presenciais no âmbito

dos cursos de graduação, desde que sejam consideradas as condições de acessibilidade dos discentes.

Durante o PLE não foi exigido a obrigatoriedade de matrícula, de modo que os estudantes poderiam optar por cursar ou não esse período letivo. Aos que cursaram o PLE, no Guia de Orientação do PLE (2020) está posto que as reprovações, nesse período, não seriam computadas no histórico do discente, porém os componentes curriculares cursados com aprovação nesse período poderiam ser contabilizados para integralização do Curso. Nesse contexto, as condições materiais que fazem parte da realidade educacional na Educação Superior vão sendo expostas.

Destarte, recorremos à dimensão subjetiva da realidade, categoria da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), que explica que os fenômenos são constituídos pelas condições objetivas, concretas da sociedade e por aspectos de caráter subjetivos que os compõem. Em outras palavras, a dimensão subjetiva da realidade remete à coletividade, as condições materiais postas socialmente e as significações que essa realidade produz no sujeito (BOCK, FURTADO, 2020). Desse modo, essa categoria irá contribuir para o desvelamento da realidade que produz as significações dos universitários com DV durante o ensino remoto.

Após o primeiro período de implantação do PLE, realizado no formato remoto, foi deliberada a Resolução nº. 80/2020 (CONSUNI/XXX, de 30 de dezembro de 2020), que resolve pela continuidade desse modelo de ensino. Especificamente, a Resolução define que: “As excepcionalidades implementadas nos normativos do Período Letivo Excepcional (PLE) serão reaplicadas” (Cap. 1º; Art. 1º; Parágrafo 2º). Este período não mais terá caráter facultativo, de modo que a matrícula será obrigatória.

Nesse mesmo documento, no Art. 8º do Cap. III, que discorre sobre as atribuições dos docentes, trazendo o seguinte texto: “Os(As) docentes, ao planejarem suas atividades, deverão observar os requisitos de acessibilidade (comunicacional, metodológica, atitudinal e outras), em parceria com o Núcleo de Acessibilidade (NAC)”. Com isto, parece que este dispositivo pretende garantir a acessibilidade dos estudantes com deficiência. Entretanto, “[...] devemos lembrar que a atividade docente não se dá num espaço neutro, vazio de contradições, isento das forças ideológicas e políticas dominantes. Assim, e só assim, podemos pensar sua atuação, mediada por todas estas forças” (AGUIAR; MACHADO; ARANHA, 2013, p. 110).

As contradições estão presentes na sociedade e é importante compreendê-las para entender o movimento que constitui o fenômeno social, como também as determinações que constitui o sujeito (SUBTIL, 2016). Nesse intento para conhecer a realidade concreta é

imprescindível descortinar a complexidade de eventos que se relacionam, interferem, modificam e direcionam o fenômeno estudado.

Nesse sentido, pondera-se que diversos aspectos devem ser considerados quando se trata de inclusão dos estudantes universitários com deficiência, tendo em vista que a acessibilidade não é o único. É um deles! Consideramos também que o estudante com DV precisa ser ouvido, pois esses sujeitos têm experiências e particularidades diferentes. E, para além desses aspectos, ele é parte e precisa ser partícipe desse processo inclusivo. Sua presença na universidade impõe um posicionamento que não se admite e não se aceita a segregação que aconteceu por décadas, nem a integração, modelo anterior à inclusão.

Acontece que, ainda se observa a invisibilidade da PcD na universidade. Lira (2019, p. 37) afirma que na universidade “trata-se de atitudes ora conscientes, ora inconscientes que em muitos casos descartam a pessoa com deficiência, que por sua vez, é impedida de chegar, de opinar, de se expressar, de participar, enfim, de colaborar no processo de ensino e de aprendizagem [...]”. Desse modo, as PcD que permanecem com as mesmas marcas de outrora, silenciadas. “Em nossa compreensão, a ausência de acessibilidade parece evidenciar a invisibilidade das pessoas com deficiência em nossa sociedade, marcando também a negação de suas necessidades específicas” (BUIATTI; NUNES, 2022, p. 330)

Além disso, observamos que o processo educacional inclusivo não é imediato e nem linear, mesmo com o aparato legal que fomenta a inclusão, a exemplo da LBI, entre outras, novas significações podem ser produzidas pela sociedade acerca das PcD com a sua presença e participação nos espaços e nas relações sociais, inclusive nas escolas e universidades.

Dentro desse âmbito, a sociedade não tem a preocupação de associar esse movimento às questões políticas, econômicas e sociais, adotando assim uma convicção de um processo natural da humanidade. Essa postura reforça ainda mais a exclusão, dado que as pessoas ficam alheias à sua realidade e aos seus direitos (BUIATTI; NUNES, 2022).

Esse pensamento não condiz com a concepção de sujeito para MHD e a PSH, uma vez que o sujeito se constitui na materialidade vivida socialmente, é transformado pelas mediações sociais, por isso é um ser histórico.

Assim, entendemos que a inclusão educacional é um processo que vem se constituindo e que vai além de recursos pedagógicos acessíveis. Ribeiro (2016) explica que,

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, na qual as diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas e cognitivas dos estudantes passam a ser respeitadas e valorizadas. No campo educacional, esse paradigma implica a efetivação do direito de todos os estudantes frequentarem as classes regulares de ensino, de pertencerem ao grupo e de

aprenderem juntos, sem nenhum tipo de segregação ou discriminação (p. 38).

Por isso que as políticas e as ações afirmativas para as PcD são fundamentais para diminuir as desigualdades, “valorizando ações de efeito compensatório que garantam o acesso e a permanência destas pessoas, que historicamente foram excluídas de vários espaços sociais” (PEREIRA, 2008, p. 23). Ponderamos que a efetivação de políticas não tem um caminho fácil, uma vez que a sociedade é alicerçada na desigualdade e na exclusão social. A autora ainda acrescenta que,

Políticas públicas compensatórias e de emancipação são necessárias e indispensáveis em qualquer país, sobretudo naqueles, como o Brasil, que receberam uma herança poderosa de problemas sociais resultantes da longuíssima duração de uma estrutura econômica baseada no trabalho escravo e de uma sociedade colonial (PEREIRA, 2008, p. 25).

Além do caráter legal, a temática da inclusão é legítima e de responsabilidade do Estado e de todos os sujeitos, seja ele com ou sem deficiência, caso contrário, não se concretizará. Segundo Subtil (2016), as políticas desde suas formulações até na sua prática, possuem influências que não são vistas imediatamente. É preciso desvelar as conexões do sistema capitalista, as forças hegemônicas e a ideologia que as estruturam.

Na implementação do ensino remoto é notável que o favorecimento maior é para o setor privado. Alessi *et al* (2021) ponderam que as tecnologias estão em todo espaço que produz mais valor, seja no âmbito material ou imaterial, e também os serviços privatizados e mercadorizados são elementos que expõem os novos mecanismos utilizados pelo capital. As autoras explicam que com a implantação do ensino remoto “as corporações, como a *Google* e *Microsoft*, dominam e fidelizam os clientes professor e aluno na dependência do consumo, agem abertamente para acumular patentes de direitos intelectuais, que são bens de capitais, gastando milhões dentro dessa lógica” (p. 18).

Nesse contexto é complexo falar em inclusão no governo Bolsonaro que oprime a classe trabalhadora para favorecer a burguesia, com práticas neoliberais, que desconsidera o aspecto humano, social e democrático em troca do acúmulo do capital para a classe dominante.

O Estado brasileiro, ao invés de implementar políticas públicas que enfrentem o seu quadro histórico de pobreza, adere de forma submissa à lógica da mundialização do capital, o que contribui para acentuar ainda mais o quadro da exclusão social. No campo da saúde, este cenário se traduz pelo crescimento do setor privado e precarização dos serviços públicos, não só da saúde, como também da educação e de outros serviços sociais (ALESSI; *et al*, 2020, p. 12).

Com essa concepção neoliberal, o presidente da república em meio à pandemia lança um decreto (nº 10.502/2020), que traz uma nova política para a Educação Especial, a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020). Esta tem caráter segregacionista e implícita/explicitamente a ideologia pautada no neoliberalismo, que valoriza a eugenia, pois considera a PcD incapaz e improdutiva, endossando assim o capacitismo. Com isso estigmatiza, invisibiliza e descarta a PcD.

Nessa política está posto que a PcD ou se for o caso sua família pode optar pela escolarização na escola especializada. Isso se configura como um mecanismo do governo para manipular grupos mais vulneráveis, e atender ao capital. Com a implantação dessa política, o presidente Bolsonaro desconstrói os avanços obtidos na educação das PcD, e induz a sociedade a caminhar em direção a negação dos direitos dessas pessoas. Essa é a política de exclusão do atual governo. Que “muitas vezes, diante da naturalização do fenômeno da exclusão, em que a própria sociedade não faz uma análise crítica desse processo, grande parte da população acaba ficando alijada de seus direitos sociais como educação, saúde, entre outros” (BUIATTI; NUNES, 2022, P. 327). No entanto, reconhecendo que a proposição dessa política é divergente da proposta de educação inclusiva dos alunos com deficiência transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, o Supremo Tribunal Federal (STF) mobilizado por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, resolve suspender o decreto 10.502/2020.

Na análise de Santos (2020):

É aqui que a pandemia opera como um analista privilegiado. Os cidadãos sabem agora o que está em causa. Haverá mais pandemias no futuro e provavelmente mais graves, e as políticas neoliberais continuarão a minar a capacidade do Estado para responder, e as populações estarão cada vez mais indefesas. Tal ciclo infernal só pode ser interrompido se interromper o capitalismo (p. 25).

Desse modo, os problemas educacionais e sociais cresceram ainda mais durante a pandemia e só poderão ser amenizados em longo prazo e com um governo que seja comprometido com as questões sociais.

É importante esclarecer que o intuito aqui, não foi se aprofundar nas políticas educacionais no tocante à inclusão da PcD, mas trazer um panorama da atual conjuntura que implica diretamente no processo de permanência dos estudantes com DV na universidade em foco, sobretudo no contexto do ensino remoto.

Contudo, é preciso ser incansável para afirmar que se precisa ter criticidade na investigação, adentrar no empírico e conhecer os eventos que movem o fenômeno em estudo, pois a realidade não está dada, se faz necessário aprofundar no contexto para entender o real. Isso se faz com a interpretação do pesquisador no intuito de compreender os mecanismos que movimentam, quiçá controla o fenômeno estudado.

3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO REMOTO: uma análise na perspectiva sócio-histórica

Este capítulo é composto de três seções que se constituem numa construção teórica acerca de aspectos que compõem a realidade em que permeia o fenômeno estudado. A partir dessa construção é possível compreender que o fenômeno social não se dá isoladamente, há forças hegemônicas, contradições e múltiplas determinações que estão envolvidos no processo de sua constituição.

3.1 Ensino remoto e suas possibilidades de in/exclusão dos universitários com deficiência visual

Com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19, sobretudo às aulas, diversas outras atividades na universidade foram sendo realizadas de modo virtual, a exemplo de *lives* e webinários. Posteriormente, passado alguns meses, as aulas da Educação Superior foram retomadas, sendo que de modo virtual, mediadas pelos recursos tecnológicos digitais de comunicação e informação. Podemos denominar este “novo formato de ensino remoto, uma forma de ensino que utiliza ferramentas de comunicação síncrona (em tempo real) com o objetivo de reproduzir o que é feito presencialmente” (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 46). Como também, com a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são realizadas atividades assíncronas. “Por sua vez, a atividade assíncrona permite que cada indivíduo se organize como achar conveniente” (SCHNEIDER, *et al*, 2020, p. 1073), pois as atividades não são realizadas em tempo real.

Nesse novo formato, a sala de aula que antes era real, física, agora com o ensino remoto as aulas são realizadas em plataformas virtuais, chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem se caracteriza como um espaço virtual onde atividades síncronas e assíncronas são realizadas a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra. É uma ferramenta que possibilita que alunos e professores se encontrem e realizem atividades sistematizadas, mesmo que distante fisicamente. O AVA inclui em seu sistema diversas funcionalidades, como chats, fóruns, murais de recados, salas de bate papo, vídeo aulas, atividades de estudo, caixa de mensagens e calendário acadêmico, por exemplo (BURCI, *et al.*, 2020, p. 19).

Souza *et al* (2021) observam que no ensino remoto diversos aplicativos e plataformas digitais estão/foram sendo utilizados como ferramenta no processo de ensino aprendizagem,

pois alguns já eram utilizados pelos estudantes e professores para outros fins, e com o ensino remoto foram ressignificados, na perspectiva de serem utilizados também como AVA. Podemos citar como exemplo de ferramentas o *Youtube*, *Facebook*, *Instagram*, o *WhatsApp*, e outros.

No entanto acreditamos que um dos critérios que temos que ponderar ao propor o uso de algum instrumento ou estratégia é a acessibilidade. Tornar o recurso acessível para que todos possam participar e interagir é uma ação docente que pode ter a colaboração do núcleo de acessibilidade e do próprio estudante com deficiência.

Nunes, Amorim e Caldas (2020) ressaltam que o recurso tecnológico mais utilizado na Educação Superior durante o ensino remoto é a webconferência. Os autores salientam ainda que esse modelo de ensino não se deve confundir com a modalidade de Ensino à Distância (EaD). Nesta, há toda uma estrutura física e tecnológica, as estratégias pedagógicas são planejadas e realizadas no contexto da modalidade, também há um grupo de profissionais para o apoio dos estudantes, os tutores. Em suma, a EaD é uma modalidade com todo o aparato para a formação acadêmica à distância (SCHNEIDER; *et al.*, 2020).

Considerando que o ensino remoto foi implantado como alternativa de caráter emergencial e considerando a realidade da diversidade dos estudantes, muitos desafios estão presentes, como as dificuldades relativas ao acesso às atividades pelos estudantes, que reverberam na qualidade das atividades de ensino, a formação dos profissionais, sobretudo os docentes para o uso das TDIC para o desenvolvimento das aulas (SCHNEIDER *et al.*, 2020), entre outros.

Por isso que toda a comunidade acadêmica precisaria fazer parte do processo decisório que incorre na formação acadêmica e no futuro de muitos sujeitos. Na universidade em foco, o Diretório Central dos Estudantes (DCE), por meio de uma nota, denunciou que a deliberação do Calendário Acadêmico para as aulas remotas não teve participação efetiva e democrática de todos os segmentos que compõem a comunidade acadêmica. “A maneira como essa decisão foi tomada, sendo apresentada em uma reunião interna com apenas diretores das unidades acadêmicas e campus, de caráter apenas consultivo e sem a presença representativa de outras categorias da universidade (como discentes e técnicos) [...]”⁵ (DCE, 2020). Tal encaminhamento foi considerado pelo DCE como um ato autoritário.

No cenário pandêmico, o ensino remoto foi colocado em prática com pouca condição para que todos tivessem acesso com qualidade às plataformas virtuais de ensino. Nesse

⁵Nota de rodapé: Nota do DCE acerca da Resolução Ad Referendum 80/20 e a retomada do calendário acadêmico de 2020.1. Fim da Nota de rodapé.

contexto, o celular não supre as demandas do ensino remoto, sendo necessário equipamento adequado, a exemplo de computador; além disso, é preciso que todos estejam familiarizados com as TDIC, ter uma boa conexão de internet e professores preparados para esse novo modelo de ensino (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Esses são desafios que estão bem evidentes nesse novo formato. Schneider, *et al.* (2020) afirmam que muitos professores não tinham tanta aproximação com as TDIC, e tiveram que inserir em sua prática docente, e que por vezes se torna uma reprodução do ensino presencial num ambiente que não atende tal proposta.

Nunes, Amorim e Caldas (2020) ponderam que no modelo de ensino remoto implantado emergencialmente desconsiderou vários aspectos, tanto decorrente da pandemia, que interferem no processo de ensino aprendizagem, a exemplo de perdas de parentes, desemprego, equipamentos que não são adequados; como também os que já existiam anteriormente à pandemia, a exemplo da falta de estrutura para o estudo em casa.

Estamos nos referindo às condições socioeconômicas que implicam na falta dos equipamentos, na concentração por não ter em casa espaço adequado para o estudo, entre outros que não possibilitam o acesso satisfatório às atividades acadêmicas no modelo remoto. Os autores reforçam:

Este modelo tem recebido merecidas críticas, por desconsiderar as dificuldades de conexão e de acesso à internet, aos recursos tecnológicos em seus diferentes suportes (tablet, notebook, celular) e a necessidade de discentes e docentes, nesse novo contexto, terem de conciliar tarefas domésticas e o cuidado com a família, por exemplo, com o horário de estudo. Deste modo, têm-se considerado um formato que exclui muitos indivíduos do processo educativo, além de não dar conta dos objetivos pedagógicos pensados no modelo presencial (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 46).

Esses apontamentos da realidade material, de acordo com Bock e Furtado (2020), tem base na produção e distribuição de riqueza, na relação de poder pautada na divisão de classes, entre outros aspectos que produzem as condições materiais que fazem parte do contexto social em que o sujeito está inserido. E que compreende a dimensão subjetiva da realidade, interpretada pelos sujeitos como meritocracia e/ou hierarquia social, na invisibilidade dada às pessoas que para o sistema capitalista tem menos valor. São interpretações conforme o direcionamento dos interesses dominantes. Tudo isso, são mecanismos do poder hegemônico para continuar acumulando riqueza ao manipular as pessoas sem poder aquisitivo.

Para contribuir com a discussão, Saviani e Galvão (2021) trazem a seguinte reflexão:

Salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições (p. 38).

Com isso, observamos no contexto do ensino remoto, a importância e a necessidade de compreender a dimensão subjetiva da realidade educacional em que os sujeitos estão imersos. Essas determinações, colocadas por Saviani e Galvão, não são percebidas de imediato, muitas vezes, são/estão encobertas intencionalmente. Isso é uma manobra das forças hegemônicas para atender ao projeto neoliberal de privatizar a educação.

Além do mais, é importante reportar as diversas barreiras, seja tecnológica, de comunicação, pedagógica e/ou atitudinal se fazem presentes no modelo remoto em que é mediado por máquinas. Nesse cenário, tem sido constante a promoção de diversas atividades virtuais abertas, como seminários, *lives*, cursos, etc. Porém, nota-se que as pessoas com DV são desconsideradas ou invisibilizadas, isso implica dizer que as condições de acessibilidade para as pessoas com DV não são disponibilizadas.

No modelo de ensino remoto, o estudante com DV precisa ter acesso às plataformas ou aplicativos utilizando ferramentas de acessibilidade como, por exemplo, o leitor de tela, que é uma tecnologia assistiva direcionado à pessoa com DV, que transmitirá em áudio os elementos textuais que estão em tela.

Porém, somente o leitor de tela não supre todas as necessidades no que tange à acessibilidade do ambiente virtual pelo universitário com DV, visto que esse programa se limita à leitura de textos, ou seja, não decodifica todas as informações que estão no ambiente virtual, a exemplo de imagens. No tocante a esses instrumentos, Vigotski (1997) chamou de compensação social, em que são produzidas adaptações no recurso pedagógico para que tenha a função mediadora, e que possibilite a interação da PcD com o meio social.

Ponderamos, que no ensino remoto, tanto o docente como também o estudante com DV podem necessitar de apoio no que se refere às questões tecnológicas, como também aos recursos pedagógicos. A questão que persiste é saber se as dúvidas dos estudantes serão ou estão sendo esclarecidas nesse novo modo de ensino e se as ferramentas tecnológicas estão dando conta desse processo, levando em consideração a acessibilidade e talvez a própria dinâmica do ensino remoto.

Nunes, Amorim e Caldas (2020) refletem que:

Em relação ao ensino remoto, não questionamos o potencial das tecnologias, mas a desconsideração à exclusão digital de parcela da população e das

diferenças nas necessidades de suporte entre as pessoas, especialmente aquelas que têm alguma deficiência. Por exemplo, quando se escolhe utilizar uma tecnologia de comunicação por áudio e vídeo, as instituições têm previsto o tipo e a qualidade de acesso (velocidade e planos de internet móvel ou residencial) de seus alunos e docentes? (p. 46).

Assim, entendemos que o problema do ensino remoto vai para além das TDIC em si. Envolve aspectos que são condicionantes em sua utilização, como por exemplo, a acessibilidade tanto por parte do estudante como do docente que não tem formação nesse âmbito. “Os professores devem ter o conhecimento e habilidade para usar as novas ferramentas e recursos digitais para ajudar os alunos no processo de apropriação dos conteúdos” (SCHNEIDER; *et al*, 2020, p. 1077), inclusive no que tange à acessibilidade dos estudantes com DV.

É relevante pontuar que na intenção de legitimar este estudo, no decorrer do texto trazemos vozes de PcD, mais especificamente de universitários que vivenciaram e vivenciam o processo acadêmico, seja no ensino remoto e/ou no presencial. São pessoas que identificamos por meio de leituras, sobretudo de outras pesquisas. As autoras a seguir são exemplos desse lugar de fala, que traz com propriedade o contexto educacional que vivenciam.

Moraes e Alves (2020) chamam a atenção quando dizem que,

Desde o início da pandemia, nós, pessoas com deficiência, temos que adaptar nossos modos de vida para plataformas virtuais nada acessíveis, passando de um mundo fisicamente inacessível para um mundo virtualmente inacessível. São inúmeras as informações publicadas dia a dia, com imagens sem descrição, áudios [...]. Somos violentamente comunicadas de nosso isolamento a cada minuto dos dias (p. 41).

As autoras denunciam que o ensino remoto amplificou as atitudes segregatórias que impedem a inclusão do estudante com DV no contexto universitário. As barreiras que já existiam no modelo presencial, agora no formato remoto tornou a invisibilidade das PcD explícita.

Nesse modelo de ensino é de extrema importância ter conhecimento da ferramenta digital, ou outro meio que vai ser utilizado, pois a depender da especificidade da pessoa com DV e também do recurso utilizado o resultado pode implicar na inclusão ou exclusão do estudante. Sendo assim, é possível antes de propor ou utilizar determinado recurso, verificar se permite o uso das teclas de navegação; se há algo no ambiente virtual que não funciona com o leitor de tela; se o ambiente permite ou não a ampliação da fonte. Também é importante disponibilizar o material ao aluno com DV não apenas no formato acessível, mas

também com antecedência. São ações que podem influenciar na sua inclusão ou exclusão nas atividades (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020).

Nesse cenário de atividades virtuais/ensino remoto são inúmeras as ferramentas das TDIC apresentadas por especialistas para serem utilizadas, porém, não se atentam ao aspecto da acessibilidade, sendo que este é um elemento básico num ambiente inclusivo. Ou seja, não são raras as vezes que o estudante com DV é invisibilizado. Assim, é legítimo o que os autores denunciam, dado que as PcD são o tempo todo ignoradas. A universidade muitas vezes não leva em consideração ou esquece que tem estudantes e também professores e técnicos com deficiência. Desse modo,

A pandemia evidencia problemas graves já existentes na educação e na sociedade, ressaltando como as pessoas com deficiências têm sido frequentemente excluídas. Mas também tem servido para demonstrar que as medidas de acessibilidade são passíveis de serem utilizadas, exigindo especialmente um olhar atento do corpo docente e de profissionais das instituições de ensino, sustentados na perspectiva da acessibilidade atitudinal (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, 46).

Mesmo o ensino remoto sendo um modelo de ensino emergencial, não é aceitável que desconsiderem ou excluam qualquer estudante, inclusive aqueles que não atendem ao sistema capitalista, aos que são tidos como menor valor para o capital, conforme o padrão instituído. O que se compreende nesse modelo, é que o foco principal não está sendo o estudante, mas sim as TDIC.

3.2 Serviços de apoio e ações para inclusão dos universitários com deficiência

Nesta seção iremos abordar alguns serviços de apoio e ações de caráter inclusivo, especificamente para os universitários com deficiência realizados pela universidade, sobretudo no contexto da pandemia em que foi implantado o ensino remoto.

Inicialmente pontuando as ações afirmativas com base nas políticas da Educação Superior, que são direcionadas à inclusão do estudante com deficiência, como a política de reserva de cotas, e também a implantação dos núcleos de acessibilidades nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Nesta seção daremos um destaque maior ao NAC, por seu tempo de atuação na universidade, por ser um setor de referência para PcD da universidade em foco e por oferecer serviços que dão apoio aos estudantes universitários com deficiência, principalmente no que tange a acessibilidade para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, no sentido de garantir a sua participação nas atividades eliminando as barreiras que os limitam.

Os núcleos de acessibilidade é o alvo quando falamos de suporte e acompanhamento pedagógico, desenvolvimento de estratégias para inclusão, trabalho colaborativo, serviços de apoio à inclusão, enfim, o atendimento educacional especializado.

Porém, muitas universidades públicas ainda estão distantes de ter um núcleo com boa estrutura, sobretudo de ter uma equipe de profissionais preparados tecnicamente para contribuir com a permanência e o desenvolvimento do processo acadêmico dos estudantes com deficiência (MELO; ARAÚJO, 2018). Principalmente, diante da realidade atual com a redução no orçamento das universidades federais. Considerando ainda, que temos um presidente que desvaloriza a educação e a diversidade humana, as perspectivas de retrocesso e incertezas se ampliam.

Durante a pandemia com o ensino remoto, novas demandas surgiram, no panorama geral os núcleos de acessibilidades das IFES enfrentaram velhos e novos desafios para promover a acessibilidade e a inclusão dos estudantes atendidos por esse setor.

Em âmbito nacional, como exemplo de ações desenvolvidas para inclusão no contexto da pandemia, trazemos duas experiências de diferentes núcleos de acessibilidade, de universidades localizadas em diferentes regiões do país, a partir de narrativas de duas coordenadoras do setor em foco.

Narrativa da coordenadora do NAI/UFRRJ:

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 (...) conseguimos garantir aos nossos estudantes tecnologia por meio do edital auxílio de tecnologias assistivas (MOREIRA; FERNANDES; DAMASCENO, 2022, p. 10).

Narrativa da coordenadora do NAPNE/UFPR:

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. [...] 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 (MOREIRA; FERNANDES; DAMASCENO, 2022, p. 11).

Essas narrativas sinalizam ações exitosas, no entanto é importante considerar o apoio e a colaboração intersetoriais, assim como recursos humanos e financeiros para a implementação de ações inclusivas, sobretudo durante a pandemia. Desse modo, diante das condições objetivas existentes em grande parte das universidades, sobretudo com o atual governo do país, essa não é a realidade de muitos núcleos de acessibilidade das IFES.

Mesmo com o crescente acesso das PcD na Educação Superior e com a implantação dos núcleos nas IFES, os estudos acerca desse setor ainda são escassos (FUMES; AMORIM, 2022). É um campo de atuação e estudo que necessita de atenção de diversas áreas, sobretudo da educação.

Reportando-se ao núcleo de acessibilidade da universidade em foco, o NAC, no ano de 2005 concretizava seu início, quando o MEC criou o programa Incluir (Programa de Acessibilidade na Educação Superior) com a finalidade de fomentar os núcleos de acessibilidade nas universidades federais. O funcionamento do NAC se deu por meio da aprovação de projeto submetido via edital, destinado às ações institucionais para a inclusão de estudantes com deficiência na universidade.

Explicando melhor, os núcleos de acessibilidade foram implantados e fomentados por meio do Programa Incluir entre 2005 até 2011 nas universidades públicas. Nos anos iniciais, os recursos foram descentralizados por via de edital, em chamada pública. Desse modo, o núcleo de acessibilidade somente existia nas IFES que tinham submetido projeto e este e sido aprovado.

Em 2012, os NAC foram universalizados, ou seja, os NAC passaram a ser um setor permanente em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país. No ano seguinte, 2013, foram oficialmente implantados nas IFES (BRASIL, 2013).

Apoiado no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevê, no parágrafo 2º do art. 5º que: “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2013, p. 8).

Diante do documento citado, é evidente a perspectiva do NAC de contribuir com a inclusão dos universitários com DV, e o intento de desenvolver diversas ações para promover a acessibilidade desses estudantes, considerando suas especificidades, como por exemplo, a adaptação de materiais pedagógicos, tornando-os acessíveis. Especificamente na universidade em discussão, seguindo a Instrução Normativa do NAC, está posto que,

O Núcleo de Acessibilidade (NAC) tem o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com sucesso do público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação) na Universidade, através da remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, digitais, curriculares e/ou pedagógicas, em conformidade com as diretrizes nacionais que orientam a inclusão educacional na Educação Superior (Instrução Normativa Nº 05/2018/PROEST de 15 de fevereiro de 2018).

Observa-se no recorte anterior, que a finalidade do NAC coaduna com as orientações do MEC propostas nos governos de Lula (2005) e Dilma (2013), quando o núcleo de acessibilidade foi criado e efetivado respectivamente.

Na situação atual, decorrente do quadro pandêmico em que as barreiras se ampliaram, é fundamental a participação do NAC para dar suporte/apoio pedagógico ao estudante com DV. Como já foi pontuado, um dos serviços realizados pelo NAC é o apoio na produção e/ou adaptação de recursos pedagógicos acessíveis possibilitando a sua participação ativa nas aulas, utilizando esses recursos como instrumentos de mediação. “Principalmente no que se refere aos signos enquanto instrumentos psicológicos produzidos socialmente e utilizados pelos seres humanos na comunicação com os outros com os quais se relacionam e consigo mesmos” (ZANELLA, 2004, p. 130).

Assim, observa-se que o NAC, sendo o setor responsável em oferecer o AEE na universidade, este setor/serviço é fundamental na promoção da inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, inclusive na pandemia da Covid-19, em que aulas e as atividades acadêmicas estavam sendo realizadas de modo não presencial.

Nesse contexto, é preciso compreender que para incluir os estudantes público alvo da Educação Especial no ensino remoto, tais estudantes possuem singularidades constituídas a partir das suas vivências. Desse modo, ainda que as pessoas tenham a mesma deficiência, as estratégias ou os recursos pedagógicos, não necessariamente tem que ser os mesmos para todas elas (SILVA; AMORIM; FUMES, 2020). É a partir dessas particularidades que o NAC deve desenvolver o seu trabalho. Isso implica afirmar que o AEE não deve ser aleatório, nem generalizado, ter os conhecimentos específicos na perspectiva da inclusão é importante para

atender os universitários com DV observando suas necessidades educacionais e principalmente suas preferências.

Nesse cenário, em que as atividades acadêmicas estão sendo realizadas virtualmente, que, por vezes, não se dão em tempo real, o trabalho em conjunto é extremamente necessário. Por isso, o diálogo entre NAC, estudante, professor e gestão é um caminho a se trilhar para contribuir com a participação do estudante em suas atividades acadêmicas.

A nova realidade que estamos vivenciando exige refletir sobre elementos que se imbricam no processo educativo, como também a atuação do NAC no AEE. É preciso considerar que nem todos os ambientes virtuais de aprendizagem são acessíveis para as pessoas com DV; ou então são ambientes desconhecidos e que algumas pessoas podem precisar de apoio para se familiarizar com determinadas plataformas, ou com outro instrumento utilizado com esse propósito e com esse novo formato de ensino.

Nesse sentido, compartilhamos o que Vigotski (2007) conceituou como Zona de Desenvolvimento Iminente⁶ (ZDI) quando o sujeito está no processo de aprendizagem, que ainda não consegue realizar determinada atividade por si só, e precisa do suporte ou orientação de alguém mais experiente para alcançar uma possível aprendizagem. Esse processo entre a zona de desenvolvimento atual (o que ele já sabe), e a zona de desenvolvimento potencial (o que ele possivelmente pode alcançar/aprender) Vigotski chamou de ZDI. A atuação pedagógica do NAC pode ser fundamental na ZDI do estudante com DV para seu possível avanço.

Somado a isto, ainda existe a ação docente que precisa propor as atividades de modo acessível. Também não se deve ignorar a falta de domínio de alguns estudantes com as TDIC, e que precisam de um atendimento mais específico. Esses são elementos reais, existentes na universidade e que requerem a atuação do NAC no intuito de eliminar as possíveis barreiras que impedem a participação dos estudantes com DV nas atividades acadêmicas realizadas em ambientes virtuais em tempos de pandemia.

Entretanto, deve-se salientar que o NAC não é o único e nem o principal responsável pela inclusão do estudante com deficiência na universidade. Esse é um processo que deve ser

⁶Nota de rodapé: Segundo Zóia Preste, é a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. Fim da nota de rodapé.

mediado por múltiplas mãos e ações, além de superar as diversas forças contrárias ao processo inclusivo.

Aliás, o processo inclusivo na universidade não é retilíneo, o percurso é tortuoso e nele há diversos entraves que precisam ser enfrentados, sejam eles de cunho pedagógico, tecnológico, arquitetônico, atitudinal, ou outros que dificultam a permanência desses estudantes no âmbito universitário. E, nesse cenário pandêmico o NAC pode ser a ponte que medeia as relações, no intuito de eliminar as diversas barreiras que impedem a participação ativa, a permanência e a aprendizagem do estudante com deficiência na universidade. Porém quando se fala de inclusão da pessoa com deficiência devemos considerar que,

Não se trata de apenas reconhecer o direito à igualdade de oportunidade, criando alternativas pedagógicas adequadas distintas que equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência. A permanência com sucesso no curso escolhido implica na possibilidade de usufruir os equipamentos e condições necessárias à equiparação das condições oferecidas aos demais alunos da instituição (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 126).

Esse fragmento reporta condições para o processo inclusivo da PcD. Nessa direção, observa-se que é um processo que requer o envolvimento de todos os sujeitos, como também a execução de ações que contribuam para a concretização desse processo.

Além do NAC trazemos para discussão a política de cotas, que visa à democratização da Educação Superior. São as vagas reservadas às PcD nas universidades públicas federais, que vão dar oportunidade de acesso a uma parcela da população que, historicamente foi excluída e estigmatizada socialmente como incapaz. Vale salientar que todos os participantes desta pesquisa ingressaram na universidade por meio da política de cotas para PcD. Isto corrobora que essa política de ação afirmativa é de suma importância para a democratização da Educação Superior.

O sistema de cotas “faz parte de políticas de ações afirmativas, por meio das quais é possível adotar medidas diferenciadas que promovam a igualdade de oportunidades, contemplando os grupos historicamente excluídos e compensando as desigualdades (CARRIERI; ESPÍNDOLA, 2012, p. 6). Isto significa uma conquista que vem para oportunizá-las a ter direito de avançar na formação de nível Superior com equidade, e diminuir a desigualdade e exclusão social existente na sociedade capitalista.

Mesmo com a luta e a defesa dos movimentos em prol da inclusão social, que acreditam que as cotas é um instrumento de reparação, ainda que mínima, de um longo período de exclusão, tem também aquelas pessoas, que na sua maioria atendem o padrão de

corponormativo instituído pela burguesia e com poder aquisitivo tem posição contrária à política de cotas na universidade, alegando ser um recurso segregacionista e que fere o princípio da meritocracia (CARRIERI; ESPÍNDOLA, 2012). A meritocracia é um instrumento que tem a função de contribuir com a exclusão das minorias, uma vez que está associada às condições materiais do sujeito. Sendo assim, o sistema de cotas atende o paradigma da equidade.

Para Buiatti e Nunes (2022),

O paradigma da equidade relaciona-se à igualdade de oportunidades a todos/as, mas não em uma perspectiva de oferecer a todos/as o mesmo, mas a cada um/a o que é necessário, em uma tentativa de aniquilar as desigualdades. Uma sociedade que não confere igualdade de oportunidades ao/à outro/a, configura-se como uma sociedade injusta (p. 328).

Pereira (2008) diz que a discussão sobre o acesso à universidade por meio de cotas vem sendo posta desde o início dos anos 90. Entretanto, a política de cotas para PcD na Educação Superior só foi implantada em 2017, pelo Decreto nº 9.034 de 2017 (BRASIL, 2017), por força da Lei nº 13.409/2016 que altera a Lei nº 12.711 de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio, técnico e superior.

Até a promulgação da Lei nº 13.409/2016, o direito ao sistema de cotas se restringia apenas aos pretos, pardos, indígenas e quilombolas. A alteração da Lei consiste na inclusão das PcD na política de cotas na Educação Superior:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016, ART. 3º).

No sentido de cumprir com a legislação vigente, impedir possíveis fraudes e concretizar o direito das PcD, a universidade em foco por meio do seu Conselho Superior Universitário – CONSUNI, instituiu a Resolução nº 19/2021-CONSUNI, de 09 de março de 2021, que estabelece procedimentos e critérios para as comissões e bancas de verificação e validação de autodeclaração de PcD nos processos seletivos da universidade em discussão.

Pontua-se ainda que a Resolução descrita no parágrafo anterior, considera a Resolução nº 86/2018-CONSUNI, que regulamenta a implementação de Políticas de Ações Afirmativas

(PAAF) nos cursos e programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* (inclusive as Residências) e *Stricto Sensu* da universidade em foco.

Essas ações afirmativas ampliam as possibilidades de acesso e ocupação do espaço educacional pelas PcD, aqui nos referimos à Educação Superior, no âmbito da graduação e da pós-graduação. Ainda que o ingresso das PcD na universidade seja um grande avanço, “não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar destes alunos” (MAGALHÃES, 2013, p. 47).

Também podemos destacar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Educação Superior, instituído pelo Decreto nº 7.234/2010. Que traz no Inciso X, do Parágrafo 1º, do Artigo 3º que as ações do PNAES quando se referem aos estudantes da graduação com deficiência, devem ser desenvolvidas nos seguintes aspectos: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010). O PNAES na da universidade em foco é coordenado pela Pró-Reitoria Estudantil (PROEST).

Nesse tempo pandêmico a universidade em discussão, vem instituindo algumas ações a fim de possibilitar o acesso dos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica às atividades acadêmicas. Assim, grande parte dos estudantes com deficiência se inclui nesse contexto. Uma dessas ações, conforme disposto no o edital nº 06/2020 - PROEST foram concedidos ao público referido, 800 auxílios no valor de 1 mil reais, para aquisição de equipamentos, com possibilidade de ampliação desse número, a depender da demanda do edital e a disponibilidade orçamentária e financeira da universidade em discussão no âmbito do PNAES.

Outra ação instituída no contexto da pandemia foi “Projeto Alunos Conectados”, via edital nº 02/2021 - PROEST, que teve por objetivo selecionar estudantes da referida instituição com dificuldades de acesso à internet, para o recebimento de pacotes de dados de 20 (vinte) *Gbytes* de internet mensalmente, através da distribuição de chips de telefonia móvel. Essa ação e a anterior não são exclusivas para os estudantes com deficiência, mas que podem contribuir com seu processo inclusivo, pois muitos deles foram contemplados por fazer parte do perfil de vulnerabilidade socioeconômica.

Mesmo com o esforço da universidade em tentar manter seu funcionamento sem muitos prejuízos à comunidade acadêmica, não bastasse o contexto pandêmico de distanciamento social, e todas as dificuldades do ensino remoto, que está impactando a educação, em meados de março de 2021, a universidade publicou uma Carta Aberta. Nesta, o

Reitor da referida universidade expõe a crise financeira em que passa a instituição, e que reverbera no atraso do pagamento das bolsas dos estudantes. Consequentemente, essa situação pode implicar nos serviços para promoção da inclusão dos estudantes com deficiência, como por exemplo, o NAC, que seu quadro de pessoal é composto em sua maioria por bolsistas.

A situação é preocupante! Nessa Carta, a universidade já antecipa que estão previstos cortes no orçamento que irão impactar diretamente nos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Com isso, entendemos que os estudantes com deficiência assistidos pelo PNAES serão afetados por essa crise. Parte do conteúdo da Carta diz o seguinte:

O atual cenário financeiro já está afetando o fazer acadêmico, pois as bolsas impactam diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, ainda assistimos a uma grave redução no orçamento para o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que paga bolsas a estudantes em situação de alta vulnerabilidade que se encontram matriculados(as) em nossa instituição. Em 2020, o valor de nosso Pnaes gravado na LOA foi de R\$ 22 milhões, investimento que vai agora para R\$ 18 milhões, no PLOA 2021, ou seja, previsão de redução de indispensáveis 19% (CARTA ABERTA À SOCIEDADE E À COMUNIDADE ACADÊMICA, 16/03/2021).

O cenário evidenciado é desolador, sabendo que no contexto da atual pandemia da Covid-19 as ações afirmativas nunca foram tão necessárias considerando a situação socioeconômica em que o país vivencia, e que afeta diretamente os estudantes, filhos de trabalhadores que estão sendo afetados pela crise em que se encontra o país. Inclusive os estudantes que tem DV, em grande parte dependem do apoio da universidade para desenvolver suas atividades acadêmicas.

Com a crise econômica tomando grande proporção, o DCE encaminha uma carta à Bancada Federal que representa o Estado, onde se localiza a universidade, no congresso nacional, deputados estaduais, governador, prefeitos, vereadores e à sociedade civil, relatando a situação dos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica da universidade em foco com os cortes no orçamento da universidade pelo governo federal. Um trecho da carta traz:

Nossas bolsas são de 400 reais, um valor que com o aumento do custo de vida já se mostra defasado, e com a falta de pagamentos temos um cenário em que muitos estudantes estão em situação crítica, tendo serviços como internet e energia, que são fundamentais no ensino remoto como também para a vida cotidiana, cortados, muitos com ameaça de despejo pelos atrasos nos aluguéis, atraso em pagamentos de outras dívidas, aviso prévio de negatificação de crédito e já falta para muitos de nós dinheiro para o básico da sobrevivência, a alimentação (DCE, 2020).

Desse modo, é preocupante a possível redução de verba para a universidade, que já está afetando os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, que dependem exclusivamente da bolsa para se sustentar e quiçá também sua família. Reitera-se que impacta também no atendimento aos estudantes com deficiência, visto que os serviços ofertados pelo NAC, como já dissemos, são realizados por estudantes bolsistas, que também dependem da bolsa para se manter na universidade.

Diante do panorama apresentado sobre os serviços de apoio e ações que contemplam os estudantes com deficiência, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19, a política de cotas e o NAC são conquistas que fazem parte do processo inclusivo do estudante na Educação Superior, estas independem do momento pandêmico. Mas, também as demais ações realizadas pelo PNAES são importantes e necessárias, porém não suprem as necessidades dos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica perante a crise econômica que está deixando a população mais empobrecida.

Reiteramos ainda, que a crise econômica que a universidade apresenta e enfrenta, já traz consequências aos estudantes, conforme descrito na Carta Aberta e na Carta do DCE respectivamente, pode retroceder no processo inclusivo e ampliar o fosso das desigualdades que reverbera na exclusão dos estudantes com DV da universidade. Tudo isso, graças à política de governo de Jair Bolsonaro que em seus discursos e prática desconsidera e desvaloriza a ciência.

Ao reduzir a verba das universidades públicas, o governo induz a precarização de seu funcionamento no intuito de privatizar o serviço público, ou seja, de atender ao projeto neoliberal. Com isso, apenas a classe burguesa terá acesso à educação. Porém, na realidade, com o ensino remoto, o serviço público educacional, de certo modo já está sendo privatizado, quando refletimos que a privatização não implica somente na “venda das escolas públicas ao setor privado, mas no âmbito dos valores e práticas difundidos mediante as reformas educacionais empreendidas, os quais privilegiam o privado e o mercado como mais eficientes que o setor público” (GARCIA, 2017, p. 20).

Assim, mesmo com os serviços de apoio disponibilizados e as ações desenvolvidas pela universidade que favorecem à inclusão, o ensino remoto não apenas intensificou como amplificou as barreiras que já existiam no ensino presencial que limitam a participação dos estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas.

3.3 A importância de ouvir os universitários com deficiência na construção do processo educação inclusivo

Trazer o estudante com deficiência para a discussão é legitimar o processo inclusivo, assim como afirma o lema: “Nada sobre nós sem nós”, que foi concebido pelas PcD, reafirmado durante a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em 2006, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Ressaltamos que os estudantes que trazemos para contribuir na discussão desta seção são provenientes de leituras realizadas em livros, dissertações e outros trabalhos científicos. São universitários com deficiência que vivenciaram/vivenciam a Educação Superior, seja no modo presencial e/ou no ensino remoto.

Sobre o lema das PcD, Louzeiro (2020, p. 68) que é PcD afirma que “o ‘nada sobre nós sem nós’, significa protagonismo, que nossa voz deve servir de base para as decisões, para as políticas públicas e para os serviços. Somente nós temos propriedade e vivência para apontarmos nossas demandas”. O que implica dizer que em assuntos relacionados às PcD, sua participação deve ser essencialmente garantida.

Vinícius e Magalhães (2020, p. 28) chamam a atenção que: “Quando falamos em deficiência, temos que considerar a visão da sociedade sobre nós. Como somos vistos? Sua visão de sociedade inclui pessoas com deficiência?”. Esses questionamentos vão trazer as significações da sociedade acerca da PcD, conseqüentemente acerca da inclusão. Assim, é possível conhecer a dimensão subjetiva acerca do contexto universitário em que estão as PcD.

Na PSH, a dimensão subjetiva são as significações sociais da realidade constituídas pelos sujeitos em que dialeticamente se constituem na relação com o fenômeno social (MELSERT; BOCK, 2015). Desse modo, essa categoria nos ajuda a compreender o processo inclusivo da PcD e os mecanismos que se produzem nesse movimento.

Segundo Bock, *et al* (2019 p. 212) “diferentes compreensões de deficiência estão presentes nas instituições de ensino superior, em uma expressão do que é comumente vivenciado nos diferentes espaços sociais. Vislumbra-se a presença de concepções caritativas, biomédica e social da deficiência”. Nessa seção, discutiremos a importância de ouvir os universitários com deficiência no e para seu processo educacional inclusivo, assim, aqui também aparecerá sua voz para legitimar e fortalecer a discussão da problemática em foco.

No tocante à DV, que se configura como uma característica biológica do indivíduo há outras formas de acesso ao mundo que não seja pela visão, e que não vai prejudicar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. “A capacidade cognitiva de alunos na condição de

cegueira ou de baixa visão não está atrelada à deficiência, mas sim às oportunidades de aprendizagem que tiveram no decorrer da vida” (SILVA, 2013, p. 63). Essa afirmação se comprova quando lemos em Vigotski (1997, p. 17) que *“El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, [...]”*.

No tocante ao que diz Vigotski, ressaltamos que o estudante que tem deficiência visual não é inferior aos demais. Essa é uma concepção capacitista que a sociedade estruturada no capitalismo produz nos sujeitos. Desse modo, a incapacidade não se dá por conta da deficiência, mas pode acontecer devido ao meio social que não oferece possibilidades para participação das PcD nas diversas atividades humanas.

É importante esclarecer que ao se referir à pessoa com DV, entende-se pessoa com cegueira ou baixa visão. Mesmo que isso seja algo recorrente na literatura, porém ainda há confusão nesse entendimento, várias pessoas, por desconhecimento acreditam que a deficiência visual se resume à cegueira. Ter essa concepção traz grande prejuízo às pessoas com baixa visão, tanto na sua interação social como na sua aprendizagem, inclusive no âmbito acadêmico onde muitas vezes são ignoradas em sua especificidade.

As pessoas com baixa visão são as “[...] que têm limitações da visão à distância, mas que são capazes de ver materiais e objetos a poucos centímetros de distância; são capazes de ler textos impressos ampliados ou com o uso de recursos óticos especiais” (ASSIS; PEREIRA; SILVA, 2015, p. 216). Já a cegueira é “a perda total ou resíduo mínimo de visão, que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille ou de recursos tecnológicos, tais como leitores de textos com sintetizador de voz, por meio dos quais estabelece o diálogo entre percepção e cognição” (SILVA, 2013, p. 63).

Gesser e Nuernberg (2017) explicam que as pessoas com DV são caracterizadas como “um grupo muito diverso, não apenas pela variação funcional, mas também pela diversidade de formas de acessar, registrar o conhecimento e exercer a participação social” (p. 157). Isso implica dizer que nem todas as pessoas cegas ou com baixa visão utilizam os mesmos recursos para estudar, existem diversas possibilidades de mediação, porém cada sujeito utiliza instrumentos e/ou estratégias que melhor se adequa.

Ao falar sobre a pessoa com DV, Silva (2013, p. 62) argumenta que “embora não enxerguem o mundo através do sentido da visão, continuam a ser sujeitos da percepção, conseguindo recuperar, por meio dos sentidos ou sistemas sensoriais remanescentes”. Desde que lhe sejam oferecidas as possibilidades de mediação para o acesso e participação nas atividades, devem ser considerados em iguais condições daqueles que não tem deficiência.

Desse modo, os universitários com DV podem propor ideias, podem ajudar, como também precisar de ajuda, são capazes de contribuir, sentem dificuldades como todo e qualquer outro estudante, seja ele com deficiência ou não. Não é sua deficiência que o faz ter sucesso ou fracasso, mas as mediações sociais oferecidas que os motivam e impulsionam ou os limitam.

A educação, sobretudo a de nível superior, deve se preocupar em desconstruir a concepção clínica, de anormalidade e incapacidade que ainda vem sendo carregado pelas pessoas com deficiência. “No decorrer da história, o processo de marginalização e exclusão social foi alimentado por diversas práticas sociais excludentes e visões negativas associadas à pessoa com deficiência, tais como: rejeição, estranheza, piedade, tolerância, superproteção, entre outras” (RIBEIRO, 2016, pp. 54-55).

Para ampliar a discussão, é interessante e necessário entender esse universo a partir de quem vivencia e traz na sua historicidade marcas que constituem sua subjetividade, inclusive o silenciamento que se mantiveram por décadas.

Os universitários Vinícius e Magalhães relatam como o preconceito e a discriminação ainda são presentes na sociedade, mesmo com direitos já conquistados.

A nossa voz, emudecida por anos de preconceito e discriminação, passou a fazer frente e exigir por nossos direitos como cidadãos. Em 1994 surge a Declaração de Salamanca, que trata de políticas e práticas educacionais das pessoas com deficiência, nos dando direito à educação. Já em 2006, com a Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU), são lançadas novas políticas públicas. Somente na última década, pessoas com deficiência puderam tomar decisões importantes sobre si mesmas, como o uso correto de terminologias e a forma como gostariam de ser chamadas. Nada sobre nós sem nós! Em 2015 foi criado o Estatuto das Pessoas com Deficiência, com Lei brasileira de Inclusão (LBI, Lei federal 13.146), que garante o direito e a nossa liberdade enquanto pessoas. Sim, parece absurdo, mas nós ainda precisamos explicar que somos indivíduos, antes das nossas deficiências (NADA SOBRE NÓS SEM NÓS, 2020. p. 28)

Esses universitários, no recorte acima, traz um arcabouço legal de como a inclusão é um processo que está sendo construído, e que as PcD devem ser respeitadas como qualquer outra pessoa. Assim, compreendemos que o convívio social pode ser o principal aspecto para a promoção da inclusão. Nesse convívio é possível desconstruir e superar a concepção capacitista e paternalista quando a sociedade se refere à pessoa com deficiência, implantada por anos pelas forças hegemônicas que até hoje controlam a sociedade. Mas, para isso, a universidade deve promover o debate e ações anticapacitistas, para se romper com as estruturas que sustentam essa opressão vivenciada pelas PcD nesse âmbito de formação do sujeito. Inclusive, nesses debates a participação dos estudantes com deficiência é

fundamental. “Ouvi-los e amplificar suas vozes para dizerem como sentem o processo de inclusão” (PASSOS, 2016, p. 17).

O capacitismo que ronda a vida da PcD é estrutural, por isso está muito presente ainda na sua vida. “Um olhar na história do mundo ocidental nos mostra que a diferença humana era alvo de rejeição. [...] as pessoas com deficiência foram exiladas do convívio social” (ALMEIDA; CHALETA, 2017, p. 14). Por essa condição eram vistas como pessoas incapazes, sem a mínima condição de conviver em sociedade. Quando nos referimos no âmbito da educação, Jannuzzi (2012) coloca que a visão biomédica sempre esteve vinculada ao processo educacional das PcD. Destarte, a concepção capacitista foi construída e potencializada. Mesmo com o aparato da legislação, os estigmas produzidos historicamente ainda permeiam a vida das PcD.

O capacitismo é uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade e envolve as capacidades que uma pessoa possui ou não. No caso da pessoa com deficiência, o imaginário traz à tona que essas pessoas não são capazes simplesmente por terem uma deficiência (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021, p. 50).

Acompanhando essa discussão, Santos (2021) denuncia que as pessoas com deficiência,

Han sido víctimas de otra forma de dominación, además del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado: el capacitismo. Se trata de cómo la sociedad los discrimina, ya que no reconoce sus necesidades especiales, no les facilita el acceso a la movilidad ni las condiciones que les permitirían disfrutar de la sociedad como cualquier otra persona (p. 92).

Na pesquisa de Passos (2016, p. 147) vemos isso, quando um dos seus participantes (estudante universitário com deficiência) diz ao se referir sobre a inclusão da pessoa com deficiência na universidade: “muitas vezes nem conseguem entrar na universidade e quando entram não conseguem dar continuidade. Porque as pessoas são vistas sempre como um problema, eu sempre me senti como um problema, vista como problema para a instituição!”.

Nota-se na fala do estudante, que o sistema opressor age para excluir as pessoas com deficiência e as próprias pessoas se excluem manipuladas por estruturas ocultas que controlam toda a conjuntura social. Gesser, Block e Mello (2020) explicam bem isso:

Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito. [...] as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como “capazes”, visando se afastar do que é considerado abjeção (p. 18).

A realidade mostra que o estudante com deficiência se depara com muitas barreiras atitudinais ancoradas por preconceitos construídos e trazidos nas significações sociais. Para desconstruir as barreiras que permeiam a vida da PcD, Nunes, Amorim e Caldas (2020) orientam para a importância de considerar e respeitar o lema da luta pela inclusão “Nada sobre nós sem nós” e assim, como conhecer sobre esse tema. Para os autores, as soluções devem vir com as PcD, pois elas mais do que ninguém sabem de suas necessidades e das possibilidades para sua inclusão.

Os autores enfatizam que “as pessoas com deficiência são experts no que diz respeito ao que lhes cabe como direito. Se, mundo afora, as pessoas com deficiência lutam por acesso e por direitos há tantos anos, não é durante a pandemia que deixarão de fazê-lo” (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 41). Porém, não se deve esquecer que as ações discriminatórias sofridas pelas PcD são advindas de sua historicidade, em que as forças hegemônicas determinavam seu destino. Mesmo havendo as mudanças com processo inclusivo, observamos ainda a opressão nas ações e discursos capacitistas presentes na sociedade e no âmbito da Educação Superior.

Desse modo, não vamos ser ingênuos em acreditar na inclusão da PcD como um processo linear, sem confronto com o poder hegemônico, quando temos um sistema massacrante, que mercantiliza a educação, alimenta o capacitismo e a exclusão. Um dos exemplos concreto é a nova diretriz para a Educação Especial proposta pelo governo federal, por meio do Decreto nº 10.502/2020, a nova “*Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*” (BRASIL, 2020), esta permite que a PcD possa optar por estudar na escola comum ou na instituição especializada.

Essa é uma prática do neoliberalismo tentando com essa proposta implantar uma ideologia, fazendo com que seus interesses sejam entendidos como interesses de toda sociedade trabalhadora, aqui especificamente das PcD, falseando a realidade. Desse modo, a manobra é fazer com que o sujeito pense que tem poder de escolha, quando na realidade está sendo manipulado, segregado e usado em favor da mercantilização da educação, que é o objetivo do projeto neoliberal. Além do mais, contribuindo com o aumento da produção de riqueza para a burguesia, uma vez que as pessoas com deficiência serão encaminhadas para instituições privadas de cunho assistencialista que seguem o modelo biomédico. O que se configura no retrocesso educacional quando se refere à inclusão da PcD. E que tais instituições são mantidas pelo Estado.

Para endossar a discussão trazemos a fala de Silva (2013, p. 215) um jovem que tem DV, que escreve o seguinte: "não queremos caridade, assistencialismo [...]. Queremos apenas

o acesso a tudo que a universidade dispõe àquele que é o dito aluno normal. O que não é nada mais que nosso direito”. O posicionamento desse jovem é de luta para que as pessoas com deficiência possam usufruir dos bens públicos como qualquer outra pessoa, e que seus direitos como ser humano e ser social sejam efetivados na prática.

Destarte, trazer a voz dos estudantes universitários com deficiência para a discussão é dizer que a inclusão se faz com e não para/sobre as pessoas que são excluídas. A presença da PcD na universidade nos leva a acreditar que a inclusão está caminhando. Porém não podemos deixar de compreender que o acesso à universidade não significa que a inclusão está concluída. Visto que, após o acesso, se não lhe são dadas as condições de permanência, o sistema lhe exclui de maneira maquiada.

Essas práticas são sutis e quase imperceptíveis, mas tem efeitos profundos na mentalidade geral. Pode-se observar a ideologia a serviço do sistema em questões bem práticas como, por exemplo, o forte e disseminado discurso de democratização do acesso ao sistema educacional superior sem que existam as condições necessárias para permanência e desenvolvimento dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino, tanto pela falta de estrutura física, de equipamentos, de formação, quanto pela dificuldade dos educadores em transformar suas práticas pedagógicas e a educação como um todo (PASSOS, 2016, p. 51).

É importante entender que o sistema capitalista é multifacetado, ou podemos dizer que atua disfarçadamente sempre no intuito da obtenção do lucro, com isso dizemos que para esse sistema a educação não é para todos, mas para alguns poucos.

Louzeiro (2020, p. 68) que é PcD traz a seguinte fala: “Nunca fomos uma sociedade inclusiva e nunca tivemos um sistema de ensino inclusivo, esse fato precisa ser dito para que tenhamos maior consciência do que vivenciamos no momento atual”. Esse relato só corrobora as situações excludentes pelas quais vivenciam as PcD. Para a hegemonia opressora não é interessante que o povo tenha consciência crítica para que não haja a revolução popular rompendo com o modelo econômico que domina o país.

Passos (2016) ressalta que a inclusão na universidade não consiste apenas nas adaptações de materiais pedagógicos, mas também de poder frequentar, participar dos diversos espaços comuns a todos os alunos. Gesser e Nuernberg (2017) acrescentam:

Precisamos fomentar espaços de participação destes não somente na sala de aula, mas em todos os âmbitos da vida acadêmica. Oferecer a oportunidade de participarem ativamente do processo de avaliação para estudar em igualdade de condições com os alunos sem deficiência é um ato político voltado à valorização da humanidade desses alunos, além de ser um desafio das políticas educacionais na implementação dos direitos garantidos pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (p. 163).

Ao observar o que diz um dos universitários presentes na pesquisa de Passos (2016, p. 138), nos faz refletir sobre a exclusão no âmbito acadêmico e ratificar na prática como essa forma de opressão acontece, dado que a narrativa é da própria pessoa que vivencia esta situação no âmbito acadêmico: “não diferenciam o aluno, eles têm lá um modelinho e se você se encaixar tudo bem, se não encaixar está fora”. Nesse sentido, Louzeiro (2020) replica:

Não é o estudante com deficiência que deve ser modificado na sua estrutura, mas sim o ambiente e o sistema. A deficiência é hoje definida como o resultado do encontro entre a limitação da pessoa e as barreiras que a atingem. Porém, a atuação do sistema educacional ainda recai, em sua grande parte, sobre a estrutura intelectual e física das pessoas (p. 70).

E, ainda trazemos para reflexão a fala de mais um universitário, sujeito da pesquisa de Passos (2016, p. 142), quando se mostra indignado com a invisibilidade que vivencia na universidade: “A gente é o tempo todo podado, não temos espaço, isso é uma das coisas que dificultam esse link, digamos assim, entre o aluno e a instituição, [...] você não tem voz, não tem vez”.

Diante da situação apresentada por esses estudantes com deficiência no ambiente universitário, se destaca a necessidade das PcD serem vistas, ouvidas, que sejam garantidas a elas como a qualquer outra pessoa os mesmos direitos de usufruir da cultura produzida pela humanidade e de ser participante dessa produção, do processo de humanização, que somente acontece com a participação social ativa das PcD. Assim, o estigma do capacitismo pode ser desconstruído.

4 AS CATEGORIAS NA APREENSÃO DA REALIDADE

Neste capítulo iremos apresentar categorias de análise que estão engendradas na realidade social que constituem o fenômeno estudado. “São sínteses teóricas ou construções ideais (abstrações) que representam as determinações constitutivas do fenômeno; que expressam processos e têm a intenção de explicitá-los e explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que os constituem” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48).

4.1 Totalidade

Estudar a categoria totalidade é adentrar nas relações que envolvem e constitui o fenômeno, pois o óbvio não precisa de investigação, por isso essa categoria sai do que está à vista para avançar nos mecanismos que fazem determinada coisa acontecer. Assim entendemos que a realidade é um sistema de complexos que interagem mutuamente.

Entretanto, devemos estar atentos que ao abordar a categoria totalidade, estamos falando de determinado fenômeno social e suas conexões. “Dessa forma, apreender um fenômeno considerando sua totalidade significa apreender o sistema de mediações e determinações a que ele se integra, desvelando suas relações internas mais essenciais, ou seja, as relações que o engendram e o sustentam” (PASQUALINI, 2020, p. 3). Não confundamos com o todo existente na realidade universal, pois nesse caso é impossível a apreensão, visto que o contexto da realidade universal não se esgota em determinado fenômeno. Lowy (2010), explica que:

O princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto (p. 16).

No cerne dessa discussão, a totalidade é uma categoria que evidencia que o sujeito não se constitui autonomamente. Como já explicitado, singular se relaciona dialeticamente com o plural e dele se constitui, assim como o plural contém as singularidades e se produz delas. É uma relação mediada das partes entre si e do todo.

Zanella *et al* (2007, p. 28) também explicam que o “todo e partes unificam-se e singularizam-se, pois o todo se apresenta de alguma forma na parte que o institui e que por este é instituído. Portanto, ao se isolar os elementos, inevitavelmente os fenômenos são reduzidos, o que leva a uma análise estéril e equivocada”.

Essa categoria explica que o processo investigativo consiste em entender o fenômeno no seu movimento dialético, ou seja, na sua interação com os componentes do processo que supera o modo dicotômico.

Assim, entendemos que para apreender as significações do sujeito é preciso ter clareza que o sujeito é parte de uma totalidade, parte e todo se relacionam mutuamente (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Essa categoria implica em sair da superficialidade e do imediatismo para alcançar a concretude do fenômeno. Posto que o real não esteja aparente e não é fácil de desvelar, dado que o percurso não segue uma linha reta.

De modo que, para desvelar o real devemos fazer movimentos de idas e vindas, e por vezes confuso, e também articular com diversos elementos que atravessam o processo constitutivo.

É justamente a maneira como os elementos se relacionam que configura o quadro total: qualquer mudança na composição dos mesmos altera o todo. Vale ressaltar que o termo totalidade deve remeter sempre a uma totalidade aberta, pois a dialética leva sempre ao devir próprio do movimento (ZANELLA; *et al.*, 2007, p. 28).

Segundo a teoria em estudo, não é possível apreender as significações do sujeito, sem conhecer as mediações, o contexto político e econômico, e os mecanismos em que a realidade acontece. Esse movimento em que se articula o todo e as partes promoverão o conhecimento da realidade, isto é, o concreto pensado.

Ao contrário disto, está um mundo da pseudoconcreticidade, que naturaliza as situações, e faz acreditar que os acontecimentos e ações do sujeito são independentes do contexto social (KOSIK, 1976). Assim, para este autor,

[...] qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente” (p. 17).

Apoiada na fala anterior, ao investigar as significações dos universitários com DV acerca da sua inclusão nas atividades acadêmicas, sobretudo no contexto pandêmico em que estas atividades estão sendo realizadas em ambientes virtuais, será necessária adentrar em terrenos que estão imbricados nesse processo, saindo da superficialidade para conhecer a realidade do fenômeno na sua totalidade.

No entanto, Konder (2008) analisa que na totalidade a visão de plural é sempre provisória, assim, nesse sentido, essa categoria nunca é acabada, posto que, a realidade não se esgota. Porém, isso não faz o pesquisador deixar de empreender esforços para compreender a realidade.

Nesse intento, é necessário trazer as mediações produzidas na realidade objetiva que se engendram no movimento de constituição do fenômeno, e da constituição subjetiva do sujeito. Nesse processo é fundamental também entender a sua historicidade.

4.2 Historicidade

A historicidade é uma categoria basilar na investigação para compreender o fenômeno. Pondera-se que o pensamento do sujeito, como também sua ação, é influenciado pelos processos históricos e culturais vivenciados no decorrer da sua trajetória de vida, entendam-se aqui não fatos cronológicos e lineares, mas as experiências vivenciadas, objetivas, que constituem a subjetividade do sujeito. Porém, nesse contexto o sujeito é partícipe da sua constituição. Vigotsky (2007) afirma que,

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, [...]. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (p. 68. Itálico do autor).

Na perspectiva da teoria vigotskiana, Kahhale, Rosa e Sanches (2020) acreditam que a transformação do sujeito e da sua realidade material é tensionada pelas contradições, em que a ação humana é realizada mediante condicionantes sociais, da qual é produtora e transformadora. Nesse processo há diversos percalços, situações vivenciadas no contexto histórico que provocam o movimento de transformação do sujeito. Gomes (2018, p. 56) esclarece que “a compreensão do homem, parte das construções históricas, homem e sociedade constituindo-se, reciprocamente, de geração em geração. As determinações constitutivas do homem, e em especial de cada homem singular, são constituídas no processo histórico”.

Nessa conjuntura, a categoria historicidade se imbrica na formação do sentido e significado do sujeito. As significações, relação dialética entre sentido e significado, envolvem a constituição do sujeito a partir do social, levando em conta como ele internaliza suas vivências, compreende, se constitui e é constituinte de sua realidade. “Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301). Compreende-se então que a subjetividade do

sujeito, seu jeito de ser, de estar e de agir no mundo é resultado das suas relações, produzidas pela sua historicidade.

Vigotski (2007) ao se referir sobre a categoria historicidade também teoriza que as mudanças não acontecem sem a ação humana. Ao agir sobre a natureza o sujeito cria novas condições para sua existência. Para o autor esse posicionamento é o ponto chave para o estudo das funções psicológicas superiores.

Para o autor, portanto, é necessário ir além do que fenotipicamente “aparece”, pois esse “dado” é resultado de um processo em que se constituiu a partir de determinadas condições, históricas e sociais. Mais do que estudar o modo como algo se apresenta (um processo psíquico, ou outro objeto de estudo), se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, busca essa que almeja a desnaturalização dos fenômenos a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram (ZANELLA; *et al*, 2007, p. 29-30).

A historicidade é a categoria que analisa a transformação do sujeito e do fenômeno em movimento, o devir.

4.3 Sentido e significado

Ao adentrar nas significações do sujeito estamos abordando a sua concretude, no seu movimento, nas suas vivências e no seu processo histórico. Assim, significações é a síntese dialética de sentido e significado. Estes são unidades de contrários que se articulam mutuamente, e explicam a constituição subjetiva do sujeito. Corroborando Gomes (2018) explica que,

Sentido e significado tornam-se essenciais à apreensão da subjetividade humana por carregarem a materialidade do real: o sentido representa o social subjetivado na consciência do indivíduo ao passo que o significado, a materialidade objetiva. Ambas distintas, mas dialeticamente imbricadas uma a outra sem que se confundam nem se diluam (p. 51).

Desse modo, entendemos que as significações são construídas nas relações sociais vivenciadas nos diversos espaços e tempos. Essas relações sociais acontecem por meio de mediação. Ou seja, a relação do sujeito com o social não é direta, mas mediada por elementos semióticos, que culturalmente foram construídos.

Assim, categorias como pensamento e palavra se engendram no processo de significação, por isso são necessárias nesse contexto. “A linguagem é considerada no que representa como processo de atribuir significação, capacidade humana desenvolvida historicamente dentro do processo de constituição da vida social” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 36). O sujeito no seu percurso histórico, de formação e transformação, e

nas relações com seus pares se constitui enquanto ser social fazendo uso da linguagem. São nesse contexto que constitui as suas significações. De modo que ao se expressar, o sujeito revela suas significações, ainda que não esteja aparente, mas está contida na sua fala. Vigotski (1998) explica que,

O significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento (p. 150-151).

Nesse movimento do pensamento e palavra, se dá as mediações entre sujeitos. É “na realização do pensamento discursivo, que possibilitam a comunicação mais universal, pois esta se materializa por meio da generalização da palavra” (SOARES; BARBOSA; ALFREDO, 2016, p. 118). Além de significado, não se deve perder de vista que as palavras são providas de sentidos. Estes “dizem mais respeito à singularidade, por isso são mais flexíveis, fluidos, com maior propriedade expressam a síntese afetiva e cognitiva, individual e social, constituída no plano da subjetividade do sujeito histórico” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 54). E por isso pode não está aparente, mas está presente numa relação mútua com o significado.

Os significados são produções históricas, compartilhados socialmente, são mais estáveis, dicionarizados, em que se utiliza de palavras que permite a comunicação entre as pessoas. E o sentido envolve a subjetividade do sujeito, é mais instável, é o que vai revelar o sujeito e o processo histórico que o constitui (AGUIAR; OZELLA, 2013). Ou seja, o sujeito não se constitui da naturalidade, mas da sua história, no movimento da realidade que acontece nas relações humanas. Marques e Carvalho (2019) participam da discussão quando afirmam que.

O significado é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, porque é unidade do pensamento verbalizado. Já os sentidos, embora também sejam produzidos historicamente, porque têm a mediação do social, revelam construções pessoais ligadas aos aspectos afetivos. São, assim, determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes em nossa consciência (p. 6).

Nesse processo, o pensamento e a linguagem são categorias essenciais quando se pretende apreender como e por que o sujeito age e pensa de determinada maneira, ou seja,

suas significações. Tomando a fala de Vigotski (1998), toda palavra tem significado, uma palavra sem significado é um som vazio. Sendo assim, ainda que a palavra não expresse todo o pensamento, é nela que ele se materializa.

Ao analisar os sentidos e os significados dos sujeitos considera-se que tais sujeitos são constituídos de múltiplas determinações, advindas de mediações que estão presentes na sociedade na qual ele está inserido. Isso significa que a subjetividade do sujeito é produzida a partir da objetividade material, ao mesmo passo que a objetividade material se produz da subjetividade do sujeito.

Assim, as significações são construções subjetivas acerca da materialidade vivenciada pelo sujeito no meio social. Entendemos que os conceitos são formados na interação social. É também na relação com o outro que o sujeito desenvolve suas funções psicológicas superiores. “Nesse trabalho de construção, utiliza, como matéria prima, os significados que estão disponíveis e toda sua sensibilidade e história pessoal. Sujeito e coletivo se encontram nos significados e sentidos” (AGUIAR; BOCK, 2008, p. 92). As autoras apontam que é a partir das significações dos sujeitos que compreendemos a dimensão subjetiva da realidade.

4.4 Dimensão subjetiva da realidade

A dimensão subjetiva da realidade educacional é constituída por aspectos materiais e simbólicos que estão presentes na objetividade social constituindo a subjetividade dos sujeitos. Podemos dizer que a dimensão subjetiva é interpretação da realidade a partir das significações de quem a vivencia. Bock e Aguiar (2016) explicam que,

A dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, mas é exatamente a dimensão da realidade que afirma a presença e a contribuição dos sujeitos na construção dela. São construções individuais e coletivas que resultam em determinados produtos, na objetividade, reconhecidos como de natureza subjetiva. Esses produtos são sempre sociais e subjetivos; são a marca da presença dos indivíduos no mundo coletivo e são decorrentes da ação humana sobre o mundo. Importante frisar que são elementos de natureza subjetiva, mas que estão postos no mundo e, portanto, são uma dimensão da realidade objetiva (p. 49).

Conforme a explicação das autoras, podemos exemplificar a dimensão subjetiva da realidade educacional com o capacitismo. Este é um elemento que existe no social e que constitui a subjetividade dos sujeitos. E assim, interpretamos que o capacitismo constitui a dimensão subjetiva da realidade educacional. O fenômeno social é o foco da dimensão subjetiva da realidade, mas não devemos perder de vista que são produtos criados socialmente por sujeitos.

Nesse contexto, a categoria dimensão subjetiva da realidade considera a atuação das pessoas no ambiente em que elas estão inseridas frente às condições materiais que atravessam e influenciam na vida social e coletiva. Bock e Furtado (2020) ponderam que são nas atividades realizadas pelo sujeito que ele constitui sua significação. Nessa perspectiva a coletividade age para transformação das condições materiais postas pela realidade social da qual fazem parte. Essa situação se produz na materialidade social e da subjetividade dos sujeitos atuantes nesse processo constitutivo, dado que somos seres históricos, assim as mediações nos levam às mudanças.

“Nessa condição, de ser histórico constituído por múltiplas determinações, o sujeito não deve ser entendido como reflexo especular do social, pois tem possibilidades de produzir o novo, que produz sua subjetividade e, ao mesmo tempo, a dimensão subjetiva da realidade” (AGUIAR; *et al*, 2016, p. 23). No entanto, compreendemos que toda atividade humana é permeada de ideologia e forças políticas que interferem no contexto histórico e social. Assim, a ação do sujeito não é neutra, e nem descolada da realidade material em que está imerso.

Nesses termos, essa categoria interpreta e analisa a realidade em que se vive. Nesse sentido, Bock e Aguiar (2016, p. 57) afirmam que “a dimensão subjetiva da realidade educacional permite compreendê-la incluindo elementos que são subjetivos e que estão ali, aliados e em relação com aspectos objetivos e materiais”.

Assim, no processo educacional devemos analisar toda conjuntura, aspectos subjetivos como valores, ideias, afetividade e significados são objetivados nas relações humanas constituídas na realidade social. Pontuamos novamente que a dimensão subjetiva é da realidade e não do sujeito. Porém, o sujeito é ativo no contexto do qual é parte, ao mesmo passo que é constituído por ele, também o constitui. Entretanto, ressaltamos que a dimensão subjetiva da realidade não se esgota no sujeito e ou no fenômeno, existem elementos ocultos que tensionam o contexto social, inclusive no educacional, seja negativamente e/ou positivamente.

Por isso, a análise dessa categoria ultrapassa a imediatividade e busca a conexão dos vários aspectos que compõem a realidade que não é isolada, é tecida por diversos fios que envolvem interesse econômico, ideologia, crença e as contradições que constituem o fenômeno social. Assim, a totalidade é uma categoria que está imbricada na apreensão da dimensão subjetiva da realidade (BOCK; AGUIAR, 2016).

É importante pontuar que na dimensão subjetiva da realidade há a superação da dicotomia objetividade-subjetividade, estes são pares dialéticos, em que um não existe sem o

outro, se constituem numa relação mútua, não se diluem, e nem um anula o outro (BOCK; FURTADO, 2020).

Em síntese, a dimensão subjetiva da realidade explica como as condições materiais da realidade social são subjetivadas pelos sujeitos que delas fazem parte, desde as condições materiais institucionais às mais gerais que ultrapassam os muros institucionais. Os próprios sujeitos que vivenciam a realidade as constituem com toda carga subjetiva que tem.

4.5 Mediação

Entendemos a mediação como categoria central na teoria de Vigotski, dado que para ele toda relação, assim como toda atividade é mediada por instrumento ou signo que orientam o pensar e o agir do ser humano. As relações humanas não acontecem de maneira direta, ela é sempre mediada.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. [...] O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKY, 2007, p. 55).

Na teoria vigotskiana a mediação promovida pelos elementos semióticos, sendo a linguagem o principal deles, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como também para a internalização do conhecimento, ou seja, para a reconstrução interna de uma operação externa (VIGOTSKY, 2007), da qual podemos chamar de aprendizagem.

São esses elementos semióticos - os instrumentos e/ou signos -, que permitem a comunicação social ao compartilhamento da cultura e do contexto social em que os sujeitos estão envolvidos (LIMA 2000). Nesse aspecto, retomamos a afirmação que a linguagem é o principal instrumento mediador das relações humanas. “A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

Assim, entendemos que “a categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). É na mediação advinda do social que os eventos psicológicos se relacionam para novas constituições e possíveis aprendizagens. Desse modo se explica que o sujeito é síntese de múltiplas determinações, pois sua singularidade é

constituída dessas mediações sociais.

Também podemos dizer que a mediação modula a consciência humana. Nessa categoria, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente (ZANOLLA, 2012), visto que a atividade é intencional, é sempre mediada por signos e instrumentos. Essa intencionalidade pautada na consciência é que nos diferencia dos animais conforme a teoria marxista. Ou seja, nos constitui como sujeito histórico e social.

O próximo capítulo descreve o percurso metodológico desenvolvido para a realização desta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Caracterização do estudo

Essa pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), mais especificamente a produção de Vigotski, que tem por base o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Pasqualini (2020) pondera que:

O materialismo histórico-dialético concebe o conhecimento como um processo de captação e reprodução, no pensamento, do movimento do real, proposição essa que o diferencia de outros métodos, de outras concepções, de outras epistemologias. Partimos de uma concepção que afirma a *primazia ontológica do real*: conhecer o real é um esforço que realizamos para reconstituir, no nosso pensamento, o movimento da realidade, um esforço de captar, desvelar, decodificar como é que a realidade concretamente se faz (p. 2, *itálico da autora*).

Assim, esse método tem como ponto inicial o empírico. A partir de então, este concreto é levado à abstração, ou seja, ao concreto pensado. É na abstração que se tem o domínio intelectual do objeto em estudo. Trazendo assim a compreensão da realidade, que é a síntese das múltiplas determinações que se constitui na totalidade. Desse modo, entende-se que o objeto real não é imediato ao pensamento, mas pelo pensamento é possível a reprodução do real. Conhecer as múltiplas determinações do fenômeno, sua concretude, é teorizá-lo (NETTO, 2011).

O MHD parte do critério epistemológico de que a matéria, ou o ser, é concreto, é uma realidade objetiva que existe independente da consciência. Porém, é por meio da matéria que decorrem as sensações e a consciência. Assim, o pensamento e as ideias dependem da matéria, sendo resultado da complexificação do ser (KAHHALE; ROSA; SANCHEZ, 2020).

Seguindo essa base marxista, Vigotsky (2007) em um dos seus princípios metodológicos, prioriza a análise do processo ao invés do objeto, dado que a investigação terá enfoque no sujeito enquanto ser social, que está sempre em movimento de constituição e transformação de sua realidade. Esse princípio explica que, “o objeto de pesquisa não está dado e, uma vez que é constituído historicamente, se faz necessário perscrutá-lo nesse processo” (ZANELLA *et al*, 2007, p. 29).

Conforme os princípios metodológicos de Vigotski, a análise do objeto deve ser genotípica, revelando sua gênese e suas bases dinâmico-causais, e não fenotípica que começa pelas aparências comuns de um objeto. Pretende-se explicar o fenômeno estudado, não se limitando apenas à sua descrição, já que não interessa a descrição da experiência imediata eliciada, mas sim explicar as determinações que produz o fenômeno (VIGOTSKY, 2007).

No entanto, Martins e Lavoura (2018) lembram que não se deve desconsiderar o empírico, visto que é na aparência que se inicia o processo de investigação.

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial (p. 226).

No recorte anterior, os autores, além de trazer a importância do empírico como ponto de partida, também destacam que para alcançar a essência do fenômeno ou do objeto de estudo é necessário compreender os mecanismos de funcionamento que o constitui. Esse é um movimento que não é imediato e não está aparente.

Pasqualini (2020) acrescenta que:

Apreender os fenômenos em sua processualidade é uma primeira condição para conhecer o real, porque é ela que nos revela a gênese e o processo formativo daquilo que nos propomos a investigar, ou seja, a historicidade do fenômeno em questão e suas tendências de futuro desenvolvimento (p. 3).

Conforme a autora, no processo de investigação é necessária entender quais as mediações que estão produzindo o fenômeno, os movimentos, os elementos ali engendrados e como eles funcionam na historicidade do fenômeno e na possibilidade do devir.

Nesse contexto, é indispensável considerar mais um dos princípios metodológicos de Vigotski – o problema do comportamento fossilizado, em que o processo investigativo pode se tornar enfraquecido:

Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica (VIGOTSKY, 2007, p. 67).

Desse modo, “é preciso que o pesquisador faça o esforço de alterar o caráter fossilizado do comportamento, fazendo retornar a sua origem” (SANTOS, 2016, p. 43). Assim, entendemos que o movimento de produção não é sempre o mesmo e nem é retilíneo. Apoiados em Vigotski, Zanella, *et al* (2007) analisam que:

As formas fossilizadas são o elo entre o presente e o passado. [...] a investigação do insignificante não possibilita o entendimento das formações posteriores, mas garante o entendimento do movimento destas, fundamento de sua psicologia histórica. Movimento entre o começo e o fim do desenvolvimento, entre a plasticidade e a petrificação, entre o que foi, o que é e o que pode vir a ser (p. 31).

Soares (2011, p. 107) colabora, quando afirma que na teoria de Vigotski, “é preciso, dessa maneira, que o método aponte condições ao pesquisador para que este apreenda o processo, isto é, o modo pelo qual o pensamento, que é sempre emocionado, se constitui na relação dialética do homem com o social e a história”.

Essa teoria indica caminhos para descortinar o que está oculto nas ações e situações. Também explica como acontece o movimento que constitui a realidade social. Para isto, utiliza-se de constructos teóricos que ajudam a explicar a realidade, são denominados de categorias de análise. Elas possibilitam pensar e conhecer a realidade que estamos inseridos e que nos rodeia. Que faz apreender a concretude da realidade.

Nessa perspectiva, algumas categorias do MHD e da PSH possivelmente serão utilizadas para explicar o fenômeno em estudo. “São categorias que permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos para compreendermos sua gênese e seu movimento” (BOCK; AGUIAR, 2016, p.48). Tais categorias foram apresentadas no capítulo anterior. No entanto, outras podem surgir no decorrer da análise.

5.2 Participante e local da pesquisa

A seleção dos participantes se deu por meio da leitura criteriosa de um questionário *online*, que foi aplicado com os estudantes com deficiência de uma universidade federal do nordeste brasileiro. Este questionário foi divulgado nas redes sociais, mais precisamente no Instagram, no site oficial da universidade, nos grupos *de WhatsApp*, como também fizemos uma busca ativa, contactando alguns estudantes pelo *WhatsApp* explicando a pesquisa, a partir de então, o questionário era enviado pelo mesmo aplicativo.

O questionário em discussão apresentou perguntas referentes à pandemia, à Covid-19 e ao ensino remoto. E abrangia os alunos com diferentes deficiências, e de todos os campi da universidade. No entanto, focamos apenas naqueles que tem deficiência visual, que é o foco desta pesquisa.

Nesse processo de seleção dos participantes, como critério de participação foi observado e considerado os estudantes com DV que tinham cursado o PLE. Após essa etapa, como segundo critério, ao ler as respostas do questionário, procurou-se incluir universitários que apresentavam informações diversificadas, na intenção de formar um grupo o mais diverso possível. Não estamos aqui nos referindo ao perfil que caracteriza os participantes, mas às diferentes situações que os mesmos vivenciaram durante o ensino remoto. Além disso, observamos e optamos também por aqueles que apresentavam riqueza nos dados.

Conforme os critérios adotados, dos 17 participantes com deficiência visual que responderam ao questionário foram selecionados 6 estudantes para participar da pesquisa. Todos os participantes são do campus localizado na capital.

O quadro a seguir apresenta informações sobre os participantes⁷.

Quadro 1 - Apresentação dos participantes

Participante	Gênero	Idade	Deficiência Visual	Barreira no Ens. Remoto	Assistido p/ IES	Curso	Período do Curso
Laura	Fem	43	Cegueira	Sim	Não	Pedagogia	4º
Ana	Fem	33	Baixa Visão	Sim	Sim	Psicologia	1º
Irene	Fem	51	Cegueira	Não	Sim	Jornalismo	1º
Isabel	Fem	43	Cegueira	Sim	Não	Pedagogia	4º
Edson	Masc	22	Cegueira	Sim	Sim	Letras-Espanhol	2º
Júlio	Masc	39	Cegueira	Não	Sim	Psicologia	5º

Fonte: Elaboração própria.

Descrição da imagem: um quadro intitulado: Quadro 1 - Apresentação dos participantes. É formado por oito colunas e sete linhas contendo as seguintes informações:

Na primeira linha está escrito: participante, gênero, idade, deficiência visual, barreiras no ensino remoto, assistido pela IES, curso, período do curso;

Na segunda linha: Laura, gênero feminino, idade 43 anos, tem cegueira, vivencia barreiras no ensino remoto, não é assistida pela instituição de ensino superior, cursa Pedagogia está no 4º período;

Na terceira linha: Ana, gênero feminino, idade 33 anos, tem baixa visão, vivencia barreiras no ensino remoto, é assistida pela instituição de ensino superior, cursa Psicologia, está no 1º período;

Na quarta linha: Irene, gênero feminino, tem 51 anos, tem cegueira, não vivencia barreiras no ensino remoto, é assistida pela instituição de ensino superior, cursa Jornalismo, está no 1º período;

⁷ Nota de rodapé: Nomes fictícios, assegurando o anonimato conforme os preceitos éticos da pesquisa. Fim da nota de rodapé.

Na quinta linha: Isabel, gênero feminino, tem 43 anos, tem cegueira, vivencia barreiras no ensino remoto, não é assistida pela instituição de ensino superior, cursa Pedagogia, está 4º período;

Na sexta linha: Edson, gênero masculino, tem 22 anos, tem cegueira, vivencia barreiras no ensino remoto, é assistido pela instituição de ensino superior, cursa Letras/Espanhol, está no 2º período;

Na sétima linha: Júlio, gênero masculino, tem 39 anos, tem cegueira, não vivencia barreiras no ensino remoto, é assistido pela instituição de ensino superior, cursa Psicologia, está no 5º período. Abaixo do quadro ler-se: Fonte: Elaboração própria. Fim da descrição.

5.3 Instrumentos para produção de dados

5.3.1 Questionário

Como já foi explicado anteriormente, foi utilizado no primeiro momento um questionário *on-line*, elaborado por meio da ferramenta digital, *google forms*, para selecionar os participantes da pesquisa. Segundo Flick (2013, p. 167), “os questionários podem ser concebidos de maneira atrativa e fácil incluir perguntas. [...] Os questionários *on-line* são mais fáceis de formatar e mais fáceis de navegar para o participante”. Esse instrumento apresentava 28 questões, umas abertas e outras fechadas, que foram distribuídas em 6 seções: 1) apresentação da pesquisa e termo de acordo; 2) dados pessoais; 3) conhecimentos iniciais em relação à covid-19; 4) saúde mental durante a pandemia da covid-19; 5) autocuidados durante a pandemia da covid-19; e 6) ensino remoto durante a pandemia da covid-19. Utilizamos esse instrumento para selecionar os participantes da pesquisa e também para subsidiar as entrevistas.

5.3.2 Entrevista

Para a produção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. “Nesse tipo de entrevista, todas as perguntas são mais flexíveis ou a entrevista é uma mistura de questões cada vez menos estruturadas. [...] a maior parte da entrevista é guiada por uma lista de perguntas ou questões a serem exploradas” (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 90).

“Numa linha histórico-cultural (dialética), as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social” (MANZINI, 2004, p. 3). Conforme a explicação do autor, o modo como são formuladas as perguntas se caracteriza numa determinada abordagem. Para o

autor, “uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro” (p. 3).

É importante pontuar que as entrevistas foram realizadas de forma *on line*, por meio da plataforma virtual *google meet*.

5.3.3 Sessão reflexiva

Também foi realizada uma sessão reflexiva coletiva com todos os 6 participantes. Gasparotto e Menegassi (2016) afirmam que a sessão reflexiva produz dados riquíssimos para a pesquisa, e que esses momentos precisam ser registrados.

Seguindo o que diz Bacury e Ferreira (2019) a proposta da sessão reflexiva é que todos possam expandir a capacidade crítica e de compreensão diante da realidade vivenciada e das possibilidades do devir.

Nesse intento, esse momento de reunião dos participantes não se realiza mecanicamente numa perspectiva de superar o processo de produção de dados realizado anteriormente (que foram as entrevistas), mas um momento de partilha, de conexões, de convergência e discordância, de modo consciente e volitivo, aspectos que caracterizam um grupo, entendendo sempre que o singular-particular-universal não pode ser desconsiderado.

Essa sessão teve o intuito de promover a reflexão e discussão em grupo sobre as vivências acadêmicas com o formato do ensino remoto em seus diversos aspectos para tomada de consciência da realidade vivida.

Houve apenas uma sessão reflexiva, realizada de forma *on line*, na plataforma virtual *google Meet*.

5.4 Procedimento para produção de dados

Na etapa inicial da pesquisa foi aplicado um questionário *on-line*, que foi enviado para grupos de *WhatsApp*, individualmente para alguns participantes por meio do *WhatsApp*, e também nas redes sociais, além do site oficial da universidade em foco. Nele constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sob o CAAE 47081721.80000.5013, em que o participante era condicionado a dar o consentimento para poder participar da pesquisa. Duas estudantes com DV precisaram de apoio para responder ao questionário, por não ter apropriação no uso das TDIC. Diante disto, utilizamos a plataforma virtual *google meet* para realizar a aplicação do questionário, e após toda a explicação da pesquisa e seu

consentimento lemos as questões e os participantes responderam oralmente. Esse processo foi realizado individualmente.

Como já explicado na seção 5.2 destinada aos participantes e o local da pesquisa, o questionário foi inicialmente utilizado para selecionar os participantes. Os critérios adotados para seleção estão descritos no item mencionado.

Após a seleção, contactamos individualmente os 6 participantes para realização da entrevista semiestruturada. A partir de então, explicamos todo procedimento e objetivo da pesquisa conforme os termos éticos. Todos concordaram em participar da entrevista. Esta foi realizada pela plataforma *google meet*. Na entrevista constaram 29 perguntas no intuito de desencadear uma fala mais rica, foram as mesmas perguntas para todos os participantes. A duração da entrevista foi diferente para cada participante. A entrevista de menor tempo durou 42 minutos e 28 segundos, a de maior tempo durou 1 hora e 35 minutos.

É importante ressaltar que todo o procedimento foi realizado *on line* e gravado em vídeo para fins científicos, após a autorização do participante. Para a gravação foi utilizado o próprio recurso do *google meet*. A entrevista semiestruturada foi realizada individualmente com todos os 6 participantes selecionados. O procedimento para a realização da entrevista foi o mesmo para todos os participantes.

Após a realização da entrevista com cada participante, contactamos novamente cada um dos seis participantes. Foi mais uma vez explicado a pesquisa, o objetivo, o procedimento para realização. Após seu consentimento em continuar participando da pesquisa, marcamos uma sessão reflexiva em grupo com todos os participantes. A sessão durou 1 hora e 35 minutos. Foi realizada pela plataforma virtual *google meet* e todos os seis participantes participaram ativamente.

Durante a sessão reflexiva, apresentamos questões que mediaram a discussão e que contemplavam o contexto do ensino remoto na universidade, conforme a leitura que fizemos das respostas dos participantes nas entrevistas para poder promover essa reflexão. A reflexão foi gerada a partir de cinco questões mediadoras:

- 1) Qual sentimento vocês sentiram ao vivenciar o ensino remoto?
- 2) Queria que vocês falassem um pouco sobre as atividades propostas nesse contexto remoto? Elas atendiam a todos os alunos e se eram significativas;
- 3) Queria ouvir de vocês se o ensino remoto contemplou suas necessidades educacionais;
- 4) Queria que vocês fizessem uma análise das atividades acadêmicas no ensino remoto, sobretudo na questão da inclusão da pessoa com DV; e

5) O ensino remoto é um avanço ou é uma perda para educação?

A partir de cada questão era gerada a discussão e a reflexão sobre o que estava sendo questionado. Todo o procedimento da sessão reflexiva foi gravado em vídeo por meio do recurso do próprio *google meet*, usado para fins científicos. A gravação foi realizada após autorização de todos os participantes.

5.5 Procedimento para análise dos dados

Para a análise dos dados das entrevistas foi utilizado o procedimento dos Núcleos de Significação (NS) proposto por Aguiar e Ozella (2013).

Essa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico (p. 301).

Esse procedimento não está alheio a concepção de homem que se constitui na relação social, com a cultura, em que dialeticamente é constituinte e é constituído na e pela atividade, um sujeito que ao mesmo tempo é singular e coletivo, é síntese de múltiplas determinações, o que lhe torna humano (AGUIAR; OZELLA, 2013)

Na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226)

Desse modo, para nos aproximar da dimensão subjetiva da realidade, precisamos acessar as significações dos sujeitos que vivenciam ativamente a realidade e conhecer as contradições existentes na sociedade. Bock *et al* (2016) explicam que as significações dos sujeitos são utilizadas como recurso metodológico para compreender a dimensão subjetiva de um fenômeno social.

Para a organização e a análise propriamente dita dos dados produzidos é feita a partir da transcrição literal de todo o material (aqui nos referimos às entrevistas) e a seguir são realizados os seguintes procedimentos, conforme recomendado por Aguiar e Ozella (2006; 2013):

- Leituras flutuantes de todo material produzido na entrevista com cada participante; e,

- Destaque das frases dos sujeitos que tiveram maior relevância, mais frequência, ou que tiverem maior carga emocional, recorrência, ambivalência, e/ou frases em tom de insinuação, formando assim os **pré-indicadores**.

Esse é um momento em que o pesquisador faz a seleção dos pré-indicadores também guiada pelo objetivo da sua pesquisa. “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309);

Em seguida, foi feita a aglutinação desses pré-indicadores, conforme a similaridade, ou contraposição, ou complementaridade, formando agora os **indicadores**. Neste momento inicia o movimento em que as contradições vão surgindo, embora não seja o momento ainda interpretativo, mas se encaminha para o processo de nuclearização. “Estes critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Entendemos desse modo, que os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309);

Posteriormente, esses indicadores foram articulados formando os **NS** que nomeamos tematicamente. Na composição da nomeação utilizamos falas dos participantes. “Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Por isso que se deve ir além da aparência dos fatos e apreender também as conexões que movimentam o fenômeno, saindo do empírico e avançando para uma análise do concreto pensado.

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A análise dos NS é a realidade pensada na sua concretude.

A partir das entrevistas foram construídos três NS:

- NS 1: **O que dizer do ensino remoto? É horrível! Nada substitui uma aula presencial.**

- NS 2: **Barreiras e desafios no contexto das aulas remotas: Não lembram que tem aluno cego na aula.**

- NS 3: **O processo educacional inclusivo em meio à pandemia: não basta apenas você dar uma bolsa de mil reais pra comprar um smartphone, um tablet ou notebook.**

Após a construção dos NS, “a análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, este procedimento explicita semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Na análise intranúcleos os indicadores se articulam num movimento que desvela as contradições e as mediações constitutivas do fenômeno, avançando para a compreensão da totalidade. Essa análise se faz apoiada nas categorias do MHD e da PSH, que buscam interpretar e explicar, numa síntese teórica, as significações do sujeito que compõem a dimensão subjetiva da realidade do fenômeno estudado nesta pesquisa.

E, na análise internúcleos, “o intuito é penetrar e se apropriar da realidade abordada e, com isso, tecer considerações que, nesse momento da análise, reúnem melhores condições teóricas para explicar os nexos que compõem a totalidade histórica do fenômeno em evidência” (PENTADO; AGUIAR, 2018, p. 541).

Esse movimento de análise deve “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

No que tange à sessão reflexiva, optamos por utilizá-la para reiterar, ou complementar os posicionamentos e as críticas apontadas pelos NS na discussão dos dados. Considerando que, numa análise preliminar, observamos que os dados obtidos na sessão reflexiva não agregavam informações novas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo é composto pela análise de três NS separadamente e da análise internúcleos. Nesse sentido, será explícita a dimensão subjetiva da realidade educacional vivenciada durante esse novo formato de ensino. Para tanto, conheceremos os mecanismos que movimentam o fenômeno e o contexto do qual ele é/faz parte. Com isto, o movimento heurístico realizado e apoiado pelas categorias da PSH e do MHD, que emergiram durante esse processo, explicitou a realidade educacional vivenciada pelos universitários com DV nesse modelo de ensino implantado durante a pandemia da Covid-19.

As categorias irão descortinar o que o imediatismo não mostra, e a partir dos dados empíricos faremos o movimento do concreto real para o concreto pensado. “São as categorias que permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos, para compreendermos sua gênese e seu movimento” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48).

Desse modo, o conhecimento do fenômeno social tem “como base empírica, as falas dos sujeitos, sendo nossa meta ultrapassar a pseudoconcreticidade que elas nos oferecem e buscar as mediações constitutivas, de modo a produzirmos sínteses explicativas sobre a realidade em foco” (AGUIAR; *et al*, 2016, p. 24)

6.1 Núcleos de significação das entrevistas

6.1.1 Núcleo de significação 1: **O que dizer do ensino remoto? “É horrível! Nada substitui uma aula presencial”**

Este núcleo apresenta as condições materiais existentes no ensino remoto, em que todas as atividades realizadas foram virtuais e mediadas pelas TDIC e é constituído de dois indicadores: “Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades, a falta de acessibilidade e sobrecarga emocional” e “Inclusão/exclusão no ensino remoto: o uso das TDIC”.

Os sentidos e significados são constituídos nas mediações sociais do sujeito, isso quer dizer que esse é um processo de formação e transformação tanto do sujeito como do meio social no qual faz parte. “Sentidos e significados são momentos do processo de construção do real/transformação do mundo e do sujeito/constituição” (GOMES, 2018, p. 51). Pode-se dizer que na construção das significações, o mundo (trans)forma o sujeito que está em constante formação, ao mesmo passo que este sujeito, também (trans)forma o mundo. É um processo dialético.

Desse modo, entendemos que a dimensão subjetiva da realidade se produz das condições materiais, como também há produtos subjetivos que constituem os fenômenos sociais. Dessa maneira, essa categoria não se esgota nela mesma, ao mesmo tempo em que permite a superação dicotômica entre subjetividade e objetividade, entendendo esse processo como uma relação dialética (BOCK; FURTADO, 2020).

Partindo desses pressupostos, é importante salientar que ter os recursos tecnológicos digitais e saber utilizá-los se fez um condicionante no modelo de ensino remoto implantado na Educação Superior. Porém, diversos aspectos tensionam esse processo, tendo em vista que o percurso não transcorre continuamente.

A subjetivação das condições objetivas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa compreende a dimensão subjetiva do processo educacional constituído nesse modelo de ensino remoto. Nessa incursão, nos indicadores: “Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades, a falta de acessibilidade e sobrecarga emocional” e “Inclusão/exclusão no ensino remoto: o uso das TDIC” que compõem esse NS, observamos que diversos aspectos e implicações podem interferir no acesso, na permanência e na aprendizagem dos estudantes com DV nesse ensino remoto.

Para iniciar o movimento de análise trazemos o indicador: “Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades, a falta de acessibilidade e sobrecarga emocional”, que apresenta as significações sobre o ensino remoto:

É horrível! Nada substitui o presencial. [...] As ferramentas não é o ideal, [...] eu mesmo me dedico mais para poder talvez compensar essa falta né, que o ensino remoto traz. (Júlio)

Pra mim o ensino remoto está sendo mais proveitoso do que o presencial.. [...] Pra muitos colegas que eu conheço ficou bem mais dificultoso prosseguir. [...] eu estou assim, enfrentando por força de vontade, mas com muitas dificuldades. (Isabel)

Nem todos [professores] estavam preparados né. Do jeito que eu não sei usar a tecnologia, tem muitos professores que tem dificuldade a utilizar a tecnologia nesse ensino remoto. (Laura)

As significações trazidas pela maioria dos sujeitos, nesse primeiro momento de discussão, acerca do ensino remoto apontam para aspectos negativos. Destacamos aqui a fala de Júlio: “É horrível! Nada substitui o presencial”. É importante considerar que este universitário não tem dificuldade com o uso das TDIC e teve apoio da coordenação de curso, mas ainda assim, sua significação acerca do ensino remoto não é positiva. Para o estudante,

nesse modelo de ensino não existe debate e as discussões são pobres, isso porque os instrumentos utilizados não favorecem esse movimento.

Essa significação de Júlio sobre o ensino remoto também aparece na sessão reflexiva:

Pra mim, mais uma vez né, é... um retrocesso, é um retrocesso. Nada substitui no meu ponto de vista, o ensino presencial. O brainstorming, os insights, a vibe toda do momento que você tá lá na sala com outros colegas. Todo mundo pensando ao mesmo tempo, falando, contribuindo, não é a mesma coisa on line. (Júlio)

Para Saviani e Galvão (2021) a interação entre os sujeitos é fundamental para o processo de aprendizagem, e isto pode se perder no ensino remoto, sobretudo quando este não está sendo ofertado com qualidade.

Nesse contexto entendemos como a mediação conduz o processo de aprendizagem, por isso os instrumentos utilizados devem ser adequados no intuito de contribuir positivamente para o desenvolvimento do sujeito. Visto que toda interação humana é mediada por instrumentos e signos (VIGOTSKI, 2007).

Para complementar o que está sendo posto, trazemos a crítica de Edson, tecida também na sessão reflexiva:

*Há uma diferença gritante entre ensino à distância e ensino remoto. O ensino à distância há um planejamento, há tutores, há todo um subsídio pra dar aos alunos. **No ensino remoto eu não sinto isso, eu não sinto planejamento, [...] os professores já disseram que não tem tempo pra dar tal assunto, algumas disciplinas não tem monitores, alguém que possa tirar as dúvidas ao decorrer da semana, se a gente, sei lá, perdeu a aula por falta de internet algum problema assim. (Edson)***

A fala de Edson desvela que o ensino remoto não tem estrutura para o processo de ensino e aprendizagem, isto incorre em falta de acessibilidade, de apoio pedagógico e na prática pedagógica. “*No ensino remoto [...] eu não sinto planejamento, [...] os professores já disseram que não tem tempo pra dar tal assunto, algumas disciplinas não tem monitores, alguém que possa tirar as dúvidas*” (Edson).

Nesses termos, os pré-indicadores supracitados apontam aspectos materiais que se fazem presentes no ensino remoto, dentre eles o próprio modelo de ensino. Dado que os estudantes e também os professores não estão conectados com esse modelo de ensino, a formação docente que não atende os estudantes com deficiência, as dificuldades no uso das tecnologias.

No ensino remoto, a exclusão digital é um dos pontos apontados nas muitas críticas, além da ideia de meritocracia que é construída sobre o sujeito. Observamos isso nas falas de

Isabel e Júlio, respectivamente: “[...] *eu estou assim, enfrentando por força de vontade*” (Isabel) e “[...] *eu mesmo me dedico mais para poder talvez compensar essa falta né*” (Júlio). Nesse contexto, entende-se o sujeito como o único responsável pela sua participação e/ou aprendizagem, o que pode desencadear na desigualdade social (NUNEZ; AMORIM; CALDAS, 2020).

Explicando melhor, a meritocracia é um mecanismo do neoliberalismo, em que culpabiliza o próprio sujeito como o responsável pelo seu fracasso acadêmico e que desconsidera os diversos fatores, dentre eles o socioeconômico que leva o sujeito a fracassar. Ponderamos que, na realidade, a educação é utilizada como ferramenta pelo capital, assim a meritocracia faz parte do contexto educacional manobrado pelo sistema econômico citado (SOARES; BACZINSKI, 2018).

Porém, é incoerente falar em meritocracia onde as desigualdades sociais são gritantes e o período pandêmico acentuou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais, além de contribuir com o fracasso escolar daqueles que são considerados incapazes para o sistema econômico capitalista, como é o caso das PcD. Pontuamos também que o fracasso escolar é um mecanismo de exclusão induzido pelo capital - se o sujeito não atende o padrão instituído pela classe hegemônica que domina a economia, ele é posto para fora do sistema. Assim, o sistema dominante está sempre com manobras de inferiorização, opressão e exclusão dos sujeitos para manter-se produtivo e estável.

Prosseguindo nas discussões, mesmo que a participante Isabel se contraponha aos demais, quando fala que o ensino remoto para ela “*está sendo mais proveitoso que o presencial*”. Porém, logo em seguida, Isabel se contradiz no momento em que continua a falar do ensino remoto: “*Eu estou assim, enfrentando por força de vontade, mas com muitas dificuldades*”. A análise dos dados nos levam a compreensão que o ensino remoto é uma manobra do poder hegemônico para tentar mascarar a realidade educacional. No entanto, as dificuldades vivenciadas, decorrentes das desigualdades existentes, sobretudo no tocante às pessoas com DV, estão escancaradas.

Dito isto, podemos observar outra fala da participante Isabel, que contribui para compreendermos os engendramentos que se articulam no movimento de constituição e apreensão do fenômeno social em que o sujeito está envolvido: “*Até aqui, está gratificante e proveitoso, porque eu tive apoio por parte dos professores e da coordenação. Agora do NAC não*”. A fala da participante foi bem carregada de emoção, num tom altivo, ao falar que não

teve apoio do NAC, não apenas nesse momento, mas também durante outros momentos da entrevista, e sempre com a mesma carga emocional, com veemência e de cunho impositivo.

Nesse processo, o “sujeito investigador tem um papel essencialmente ativo na pesquisa, pois é ele quem deve manejar um conjunto de abstrações de ordem superior que se configura como instrumento de pesquisa essencial para a análise teórica do objeto em questão” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 236)

Com isso, reiteramos que no processo investigativo é necessário,

ultrapassar a imediatividade dos fenômenos, de modo a apreendê-los em sua forma mais totalizante, carregada das contradições próprias da realidade social e das determinações que os constituem. Neste movimento serão criadas as condições de apreensão do sujeito histórico, requisito essencial para a visibilidade da dimensão subjetiva da realidade (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 50).

Desse modo, retomando o que foi dito por Isabel, mas tendo a clareza que a fala é o ponto de partida, analisamos que a estudante não teve o acolhimento que esperava do NAC, por isso sente-se sem apoio deste setor. Esse é um dos motivos que a faz ter preferência pelo ensino remoto, pois a estudante acredita que, no ensino presencial, as dificuldades, inclusive de deslocamento no campus, seriam maiores. Por sua vez, no ensino remoto, seus professores oferecem possibilidades para realização de atividades, ou seja, há flexibilização no que tange ao ambiente virtual, pois consideram que a estudante não tem apropriação das TDIC e utilizam o aplicativo do *WhatsApp* para realizar e enviar as atividades avaliativas, como também os materiais de estudo.

Nas aulas síncronas, as atividades e a avaliação são realizadas pelo *google meet*, os seus professores se preocuparam em incluí-la, instigando-a com questionamentos, esclarecendo suas dúvidas e possibilitando sua participação ativa na aula.

No recorte a seguir trazido da sessão reflexiva, as experiências vivenciadas por Isabel no processo acadêmico antes e durante o ensino remoto são trazidas para a discussão, mostrando os tensionamentos de sua fala:

Eu não estou dizendo que o ensino [remoto] é tudo de bom. Eu estou dizendo assim, que a minha necessidade, a minha situação, me obriga a optar. Mas que o ensino presencial não tem comparação não pra ele não. [...] Claro que com certeza o ensino presencial não se compara com nenhum outro tipo, que fique bem claro. (Isabel)

Entendemos que, para além da vida universitária, Isabel também tem a sua vida pessoal que inclui diferentes papéis sociais, como os esposa, mulher e mãe, em que cada um desses elementos se entrelaçam no outro, além do mais ela se depara constantemente com

diferentes formas de opressão advindas do capacitismo, do patriarcado e das barreiras presentes na sociedade. Durante a sessão reflexiva isso se constata no momento em que Isabel se posiciona desvelando sua preocupação

Claro que uma aula presencial né, nem se compara, mas como eu vou me concentrar preocupada com a distância, chegar tarde, vou sozinha, tem as crianças... e eu já tou preocupadíssima com o retorno, não nego. Se for pra permanecer do jeito que eu estava [no presencial], eu vou ser obrigada a trancar. [...] Porque eu não tenho condições de deixar esses dois [filhos] sozinhos, até porque eu já fui chamada pelo conselho tutelar né, não tenho outra alternativa, a família não apoia. (Isabel)

Esse também é um dos motivos que determina sua preferência pelo ensino remoto. Isso incorre no entendimento que a estrutura patriarcal movimenta e domina socialmente, contribuindo para exclusão e a subalternidade da mulher. Em relação às mulheres com deficiência, a exemplo de Isabel:

Estão em dupla desvantagem devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência. Consequentemente, enfrentam uma situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 639-640).

Essa análise corrobora que o movimento de apreensão da dimensão subjetiva da realidade não se dá de maneira isolada, dado que o fenômeno social é produzido por uma complexidade de eventos constituídos por mediações e determinações sociais que compõe a totalidade sem desconsiderar cada situação e cada sujeito (GONÇALVES, 2020). Posto isso, continuamos com a análise ainda do mesmo indicador: “Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades, a falta de acessibilidade e sobrecarga emocional”.

Os pré-indicadores a seguir levanta à discussão de vários aspectos presentes no ensino remoto, que influenciam na aprendizagem dos universitários com DV:

Eu cheguei a desistir. Passei duas semanas sem assistir aula porque eu estava me sentindo muito atrás não conseguindo estar no mesmo é... acompanhando mesmo os colegas de classe, [...] porque eu não conseguia ter acesso aos materiais. (Ana)

Eu mesmo não tive nenhuma dificuldade, inclusive eu apresentei trabalho de forma online e tive mais êxito. Eu posso dizer que foi muito gratificante porque eu tive professores que me mandavam o texto com antecedência. (Isabel)

Com essas ferramentas, elas podem influenciar no ensino e aprendizagem. É horrível, eu digo que é horrível. Você aprende, mas não como aprenderia presencialmente. (Júlio)

Os professores se empenharam o máximo né, eu achei o ensino assim [...], não foi ruim não. Não é a mesma coisa de presencial. [...] Meu processo de aprendizagem presencialmente seria melhor. (Irene)

Eu estou participando e ao mesmo tempo eu digo que eu não estou aprendendo nada, porque eu não sei usar a tecnologia”. (Laura)

A reflexão de Ana na sessão reflexiva reitera as falas anteriores:

Já quase desisti do curso porque... justamente porque não estavam entregando material a tempo devido. A não comunicação dos professores com o núcleo né, o NAC, núcleo de acessibilidade. E de que estudar em casa é muito difícil, como eu ainda estou me adaptando. [...] Então assim, tem que trabalhar com isso, escutando. Aí em casa é o carro do ovo, carro da fruta, é... alguém que toca a campainha, são os cachorros que fazem barulhos... então assim, tem hora que bate aquela angústia, aquela coisa de... putz, tem ninguém perto até pra me ajudar a estudar, sabe. Pra me ajudar a lidar com algumas situações. (Ana)

Diante do que se apresenta, ponderamos que,

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Mesmo sabendo que não há uma única forma de ensinar e nem de aprender, mas estas, “ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona – que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico” (SAVIANI; GALVÃO 2021, p. 41). Nesse âmbito, uma complexidade de fatores medeia esse processo e a análise permitirá compreender esse movimento e os aspectos que ali se engendram.

Um dos fatores que foi evidenciado pelos participantes é a acessibilidade nos materiais pedagógicos. Quando falamos de acessibilidade nos materiais pedagógicos, depreende-se não apenas do formato acessível para o estudante, mas também o tempo que é disposto para o estudante ter acesso ao material para seu estudo e o instrumento que é utilizado.

Conforme a participante Ana, o tempo para o recebimento de materiais acessíveis foi um dos motivos que estava impedindo seu aproveitamento acadêmico, inclusive foi o que motivou até mesmo sua desistência temporária. Já na fala da participante Isabel, entendemos que ter acesso ao material das aulas com antecedência, possibilitou a realização das atividades com êxito.

As condições objetivas expostas pelas estudantes Ana e Isabel têm relação com as práticas pedagógicas, visto que dispor de materiais pedagógicos acessíveis, compõem o fazer pedagógico e a falta desses materiais pode comprometer o processo de aprendizagem. Foi o que aconteceu com Ana. Nesse âmbito, o diálogo entre docente e núcleo de acessibilidade é um dos possíveis nexos causais da problemática e, sobre isso, uma resolução específica da universidade em questão foi aprovada, versando sobre a implementação do Período Letivo Emergencial (PLE), Nela é recomendado que:

§3º O/A docente deverá construir com o NAC estratégias pedagógicas viáveis para realização das atividades de avaliação do/a discente com deficiência e/ou transtornos, e enviar ao NAC o material a ser adaptado para a disciplina ao NAC, respeitando a legislação relacionada aos direitos autorais (PARÁGRAFO 3º, ART. 6º, CAP. 1)

Porém, constatamos que, em alguns momentos, a interlocução não se efetivou por parte de docente, coordenação de curso e NAC. Isso é desvelado nas significações dos participantes que indicam problemas de adaptações de materiais pedagógicos. Também é importante destacar que atravessando todos esses elementos está a importância de considerar as necessidades e as preferências do estudante no que diz respeito aos tipos de materiais e recursos de acessibilidade, assim como possibilitar a escuta para que o processo inclusivo avance.

Outra possibilidade para que esses materiais sejam acessíveis é a formação docente na perspectiva do processo educacional inclusivo que pode influenciar na escolha por materiais pedagógicos in/acessíveis a serem utilizados nas atividades. Furlan et al (2020) compartilham que a formação docente deve estar atenta às discussões sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência para que se atenda o processo de educação inclusiva. É preciso que os cursos superiores sigam essa perspectiva.

O NAC também elaborou no período pandêmico e disponibilizou no sítio da universidade uma cartilha⁸ com orientações para os docentes que tem alunos com deficiência. No entanto, mesmo com o esforço do NAC, a prática pedagógica é um dos aspectos recorrentes nas falas dos participantes no que se refere à falta de formação para inclusão.

Passos (2016), em sua pesquisa, explica que para percorrer na direção da inclusão é preciso que se faça indubitavelmente uma construção coletiva. Essa é a base para o enfrentamento e superação das dificuldades do cotidiano. Ao contrário disso, se naturaliza as

⁸Nota de rodapé: Disponível em <<https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/nucleo-de-acessibilidade>> ou <https://drive.google.com/drive/folders/13v_fog5yGyQz2sXQiuMpKuf9gliiXEcm> Fim da Nota de rodapé.

situações vivenciadas, ainda mais reduz um dado problema ou dificuldade à determinada deficiência ou pessoa. Isso implica em estagnar ou retroceder o processo inclusivo.

Considerando as significações do indicador em debate, é lido que, mesmo com o esforço de alguns professores de ministrar uma aula virtual que seja inclusiva, fazendo descrição das imagens, considerando a participação do estudante com DV na aula, não contempla a necessidade educacional, sobretudo as trocas de experiências presentes nas relações interpessoais que se tem no ensino presencial e que favorecem a aprendizagem.

Vigotski (2007) teoriza que o sujeito, primeiro, se desenvolve socialmente, nas relações interpessoais, para poder se desenvolver individualmente, na sua relação intrapsíquica. Esse modelo de ensino remoto limita a relação entre pares, sendo assim, também limita o desenvolvimento intelectual.

Outro aspecto do que foi trazido no indicador é que ainda há dificuldades no uso das ferramentas tecnológicas digitais, tanto por parte do aluno como do professor. Para explicar essas condições objetivas apontadas nos pré-indicadores, nos apoiamos na categoria mediação. “Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 10). Essa comunicação que também traz as significações dos sujeitos, e assim, desvela a dimensão subjetiva da realidade da qual eles fazem parte.

Relacionando o posicionamento dos autores com as significações dos participantes, entende-se que as ferramentas digitais utilizadas no ensino remoto não satisfazem e ainda mais podem dificultar o processo de aprendizagem. Como por exemplo, plataformas que não tem acessibilidade, ou até mesmo a dificuldade no uso das TDIC pelos universitários com DV sem apropriação de tais ferramentas, e também pelo professor. Vale destacar que o instrumento por si só não contribui para aprendizagem, a sua contribuição na aprendizagem só é considerada a partir da ação humana no seu uso. Ponderamos então, limite na interação entre pares e no uso dos instrumentos.

Mesmo que os meios digitais ampliem as possibilidades de aprendizagem, esta, só acontece se houver motivação e isso implica dizer que há diversos aspectos imbricados nesse movimento, não é algo que acontece isoladamente (MARTINS; MOSER, 2012). Assim, não são apenas os materiais pedagógicos acessíveis que vão promover a aprendizagem e a inclusão.

No processo de formação educacional, é importante considerar que as PcD estão entre as mais pobres da nossa sociedade. Realidade esta que dificulta e/ou impede o acesso aos

bens e serviços necessários para o seu desenvolvimento. E, para aumentar a desigualdade de oportunidades ou possibilidades de acesso, grande parte das ferramentas pedagógicas que dão acessibilidade para as pessoas com DV são de alto custo. Como exemplo, da linha braile e da lupa eletrônica, que são inviáveis financeiramente para a maioria das pessoas com DV.

A inclusão e a acessibilidade coadunam num mesmo objetivo – a eliminação das barreiras. Nesse sentido, a acessibilidade é o ponto de partida para a inclusão, que provoca vários tensionamentos e vai além dos equipamentos com os recursos para tal.

Em se tratando do ensino remoto, um aspecto que deve ser destacado são as condições socioeconômicas para se ter o acesso, considerando que além das TDIC, é requerido um ambiente favorável para o estudo, o que é muito complexo para grande parte da população. Saviani e Garcia (2021, p. 44) refletem que: “É preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção dos auxílios estudantis no caso dos estudantes universitários; com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias”. Não obstante, muitas vezes, o estudante sequer tem o mínimo para se manter, ainda mais considerando a atual crise e o desemprego que se ampliou com a pandemia.

Nesse cenário, Saviani e Garcia (2021) compreendem que, antes de mencionar quaisquer proposições, é preciso considerar que fomos afetados por uma crise sanitária mundial, que obviamente tem consequências, em diversas áreas, inclusive na educação.

Com isso, uma complexidade de situações que estão atreladas ao ensino remoto interfere na aprendizagem do universitário e que não devem ser desconsideradas. Os pré-indicadores a seguir expressam algumas:

*Percebi com colegas que **causou muita ansiedade**, assim, **frustração de ter muita coisa para fazer**. [...] tem a questão emocional né, **questão do formato, entre n fatores que mexe muito com o emocional** (Ana).*

*Procuro não perder o foco né, porque é **difícil você manter o foco quando você está em casa** (Júlio).*

*Esse isolamento né, realmente **a gente tem que ficar dentro de casa. A concentração não é a mesma**. (Laura)*

Os pré-indicadores supramencionados trazem para o debate várias situações que emergem da realidade social, advindas do contexto no ensino remoto. Esses pré-indicadores desvelam a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários vivenciada no modelo em foco. Ainda que a fala não expresse todo o pensamento do sujeito, mas é nela que ele se materializa (VIGOTSKI, 2000). Assim, fazemos uma síntese teórica afirmando que os

pré-indicadores denunciam o desconforto intelectual que o ensino remoto na sua composição e no seu formato em si acomete aos universitários com DV.

Laura traz novamente essas questões na sessão reflexiva:

A questão é de concentração, porque em casa você não se concentra igual numa sala de aula presencial, porque chega um, um fala, o outro fala, um cachorro late, bate alguém no portão e etc. (Laura)

Os universitários, no período pandêmico, relataram falta de concentração para focar nos estudos, em decorrência do isolamento social, do próprio formato desse modelo de ensino e de diversas interferências ambientais que aconteciam em casa, que no caso da pessoa com DV não somente tira o foco, como também atrapalha os processos de aprendizagem, dado que a audição é um dos canais de apreensão mais utilizados para seu estudo.

Segundo Faro *et al* (2020, p. 4) “apesar dos benefícios que traz, em função da contenção da doença, a quarentena implica, muitas vezes, a vivência de situações desagradáveis que podem ocasionar impactos na saúde mental dos envolvidos”. No tocante a essa problemática, a fala de Ana nos pré-indicadores anteriores tem a mesma conotação na sessão reflexiva:

Um sentimento realmente de angústia, de ansiedade, alguns momentos de tristeza, questionamentos, sem saber o que fazer, aí vem as questões pessoais de tá em casa, não ter com quem conversar, sempre em questão de tá mexendo no celular, já pensei muito em desativar o celular por uns quinze dias, mas não tem condições, tudo é no celular. (Ana)

Nessa conjuntura é importante considerar que o retorno das aulas no modelo remoto, tensionou um novo modo de ensinar e de aprender, atravessado pelo isolamento social que pode ter afetado os estudantes também no aspecto psicológico.

Toda conjuntura do ensino remoto nos leva a entender que o sujeito é apenas uma peça que tem a função de aumentar a riqueza da classe dominante. Para isto, são utilizados mecanismos para ludibriar, manipular e alienar o sujeito, fazendo-o acreditar que está sendo respeitado por ter a possibilidade de continuar com seus estudos durante o período pandêmico. Quando na realidade, sua formação está sendo precarizada, seu equipamento digital não supre suas necessidades e não possui os apoios necessários para superar essas mazelas. (MAGALHÃES; RAMOS, 2021).

As reflexões suscitadas durante a sessão reflexiva convergem com essa análise:

Diante da perda de qualidade que existe na aula remota, que é como eu falei né, que os professores fingem que dá aula e a gente finge que aprende. Eu preferiria milhões de vezes que tivesse parado realmente, que a universidade não tivesse fluindo, que é muito triste, [...], mas que era

melhor ter parado do que ter uma péssima qualidade de ensino. Hoje seria melhor não ter esse ensino que está fingindo formar profissionais. (Ana)

Ponderando a reflexão da estudante, nas condições ofertadas e com as condições socioeconômicas existentes, o ensino remoto desfavoreceu uma formação de qualidade, que pode resultar em profissionais sem conhecimento necessário para o exercício da sua profissão.

Reiterando as circunstâncias depreendidas neste indicador, a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com DV explicitou que o ensino remoto não só agudizou as barreiras que já existiam no presencial, como também ampliou as desigualdades sociais ainda mais no contexto educacional da PcD. Isso só constata que “não se trata apenas de uma crise sanitária, mas, sobretudo de uma crise conjuntural criada pelo modelo de acumulação do capital que envolve aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais” (SOUZA; *et al*, 2021, p. 4).

As condições da realidade que foram discutidas neste indicador (“Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades, a falta de acessibilidade e sobrecarga emocional”) trouxeram impacto na vida dos universitários com DV, mediante esse novo e impositivo modelo de ensino que tensiona à transformação, quiçá ao retrocesso do processo educacional inclusivo dos estudantes com DV.

No processo de compreensão dessa realidade, observamos que o ensino remoto favoreceu alguns, possivelmente aqueles universitários provenientes de classes com melhor poder aquisitivo e com familiaridade no uso das TDIC. O interesse no formato remoto cada vez mais se pauta em alienar os sujeitos com discurso de avanço tecnológico, quando na realidade, o propósito é aumentar a desigualdade social, inclusive educacional, com a ideia de meritocracia.

Assim, a ideia de meritocracia advinda do esforço natural do próprio sujeito, é o que o neoliberalismo propõe. Por outro lado, na teoria marxista, esse é um mecanismo para responsabilizar o sujeito pelo seu fracasso (SELWYM, s/d). Ainda mais vivendo numa sociedade capitalista, em que a desigualdade socioeconômica é gritante e devido a isto, muitas vezes, o sujeito tem que largar o estudo para trabalhar. No caso em análise, temos também o capacitismo pautado num padrão corporal único, excluindo as PcD por não corresponder ao corpo ideal para o capital.

Entendemos que a meritocracia é uma ideologia da classe dominante, que causa mais desigualdades sociais. “No plano ideológico, desloca-se a responsabilidade social do Estado para o plano do individual” (FRIGOTTO, 2001, p. 81). Deste modo, o agravamento da

desigualdade educacional acontece, em parte, porque as condições de estudos ideais não são oferecidas para o pobre trabalhador/desempregado. Contudo, nem sempre isto é percebido pelos sujeitos. Asbahr explica que:

Essas relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos e produzem uma discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou, em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características particulares. A consciência humana, nesse contexto, torna-se desintegrada, fragmentada, alienada (ASBAHR, 2014, p. 269).

Continuamos com a análise agora a partir do indicador: “Inclusão/exclusão no ensino remoto: o uso das TDIC”, ainda que este esteja atravessando toda pesquisa.

As TDIC nesse modelo de ensino têm um protagonismo implantado, difundido, alimentado e incentivado pelo sistema capitalista, visto que é lucrativo para os grandes empresários da área, ao mesmo passo que é excludente para o estudante que não tem meios de acesso a um equipamento tecnológico digital, e/ou a internet para realizar seus estudos (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Nesse universo digital é notório as múltiplas ferramentas existentes que são propostas para o ensino e que, por vezes, podem ser prejudiciais, inclusive para aprendizagem pelo excesso de recursos e funcionalidades em uso, enquanto o conteúdo e a aprendizagem ficam em segundo plano.

Nesse contexto, o sujeito não atenta para os danos causados pelo uso inadequado das TDIC, e principalmente não compreende o movimento do sistema capitalista para a implantação de um modelo de ensino, o remoto, que mais produz e acumula a riqueza da classe burguesa do que contribui com a aprendizagem dos estudantes.

Em termos do uso das TDIC pelos estudantes com deficiência, Borges, Bandeira e Corrêa (2021) refletem que,

Apesar de existirem as chamadas Tecnologias Assistivas, as quais contribuem para ampliar as habilidades funcionais de seus usuários, grande parte das atividades à distância desenvolvidas nesses tempos de pandemia, sobretudo o ensino remoto, não atendem satisfatoriamente às necessidades desses sujeitos (p. 56077).

Os autores continuam a refletir afirmando que, nesse tempo de pandemia, muitos desafios são impostos aos estudantes com deficiência, inclusive a falta de acessibilidade que, muitas vezes, se faz presente no ensino remoto, desconsiderando a especificidade do estudante.

Desse modo, essa relação com as TDIC compreende uma manobra implantada pelo capitalismo, em que o sujeito é dominado pelas mercadorias (objetos que satisfazem suas necessidades) - aqui nos referimos aos equipamentos tecnológicos digitais, como *smartphones, iphone, tablet, notebook* e outros. “A teoria marxiana desvenda o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam” (MARX, 1996, p. 34). Isto faz com que o sujeito produza o produto e não tenha acesso a ele e, em muitas vezes, é controlado por ele.

No entanto, devido às circunstâncias do momento pandêmico em que o distanciamento social foi adotado, o ensino por meio das tecnologias digitais foi uma opção de caráter emergencial.

Tal experiência em curso revela um processo estressante e cansativo aos gestores, professores e estudantes que enfrentam uma pandemia sob intensa atividade laboral, exigindo abruptamente mudanças em sua metodologia de ensino, em seu fazer pedagógico, além de sobrecarga de atribuições diversas, demandadas pelos dispositivos digitais adotados (BORGES; BANDEIRA; CORREIA, 2021, p. 2).

Assim, neste indicador “Inclusão/exclusão no ensino remoto: o uso das TDIC” foi tecida considerações pelos universitários em relação a alguns ambientes virtuais utilizados no ensino remoto. Para melhor compreensão, entendamos ambiente virtual como todos os ambientes utilizados virtualmente pelo estudante para participar/realizar alguma atividade acadêmica:

Tem todas as barreiras tecnológicas e também todos os ambientes não são acessíveis aos leitores de tela. (Edson)

Um que é extremamente difícil é o SIGAA⁹. [...] para as aulas eu acho que é bem acessível. (Ana)

O google meet, o classroom, são bem acessíveis. Depois que você tem intimidade com NVDA¹⁰ né, elas se tornam bem acessíveis, elas se tornam bem inclusivas, quer dizer são. (Júlio)

Eles [os professores] me enviam pelo WhatsApp, eu não acesso nem AVA não, nenhuma outra plataforma, ele só me manda tudo pelo WhatsApp, aí facilita. (Isabel)

Nós temos alguns aplicativos que nos ajuda né, como o leitor, mas tem algumas coisas que [...] não se adequam ao aplicativo, aí de qualquer forma nós precisamos da ajuda de videntes. (Irene)

⁹ Nota de rodapé: SIGAA – Sistema Integrado de Gestão e Atividades Acadêmicas. Ferramenta virtual de administração da vida acadêmica do(a) estudante. Fim da nota de rodapé.

¹⁰ Nota de rodapé: O NVDA (NonVisual Desktop Access) é um "leitor de tela" gratuito que permite a pessoas cegas e com deficiência visual a leitura de textos na tela do computador por meio de uma voz computadorizada. Fim da nota de rodapé.

Os pré-indicadores apontam que nem todos os ambientes virtuais são acessíveis - alguns por falta de recursos de acessibilidade e outros pela falta de domínio no uso das TDIC. Com isso, lembramos que o sujeito é resultado das suas múltiplas determinações, o que implica dizer que se o sujeito não tem conhecimento para utilizar as tecnologias é porque não lhe foi oportunizada essa mediação.

Essa realidade só corrobora com uma educação capacitismo e/ou na exclusão das PcD, ou seja, o aluno com deficiência, durante seu processo de escolarização, não teve oportunidade de aprender e adquirir habilidades relacionadas ao uso das TDIC, que para o sujeito com DV é um conhecimento necessário, sobretudo quando nos referimos à mediação.

Dentre os participantes da pesquisa, há pessoas que não conhecem as TDIC, por não ter tido oportunidades por diferentes motivos e há outras pessoas que sempre lidaram com as TDIC e, por isso, não sentiram dificuldades.

No contexto do ensino remoto, não ter conhecimento sobre o uso das TDIC não pode ser motivo para a exclusão do universitário. Quando a educação tem caráter inclusivo, criam-se estratégias nesse processo, como nos exemplifica a estudante Isabel, cujos professores só enviavam os materiais para ela pelo aplicativo *WhatsApp*. Este era o meio que para ela era acessível.

Essa ação se faz coerente com o que orienta a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), em que o ambiente educacional tem que se adequar para atender os alunos com deficiência e não o inverso, em que os alunos com deficiência teriam que se adequar ao ambiente educacional. Esta concepção se tinha anteriormente à inclusão, no modelo de integração.

Para Júlio, os ambientes virtuais eram inclusivos. É importante saber que sua relação com as tecnologias é anterior à pandemia, de modo que no período emergencial, ele não sentiu dificuldades no uso das TDIC no ensino remoto. Muito embora existisse limitação no tocante à acessibilidade de alguns ambientes virtuais. Na sessão reflexiva Júlio reafirma e acrescenta:

O ensino remoto pra mim não pesa tanto, pela facilidade que eu tenho com a informática né, então vai depender do referencial né, as plataformas como eu falei por mais que elas estejam aí, elas não são acessíveis por conta da própria limitação da plataforma, como da plataforma de leitor de tela que a gente usa, às vezes não são compatíveis né. (Júlio)

Por isso concordamos com Nunes, Amorim e Caldas (2020), quando dizem que não se nega que as tecnologias digitais tem suas potencialidades, mas é importante que não se

esqueça de que a exclusão digital e as diferentes necessidades de suporte de parte das pessoas com deficiência é uma realidade que deve ser considerada, principalmente no ensino remoto. Assim, não se deve naturalizar o uso das TDIC, este é originário da produção humana da materialidade social, e não de divindade ou algo nato.

Seguindo com a discussão, apresentamos mais pré-indicadores do mesmo indicador que tratam sobre o modo como os universitários se relacionam com essas ferramentas, sobretudo no ensino remoto:

A minha base, antes de ficar cego, que já era íntima com as tecnologias de informática, ajudaram-me a me adaptar mais rápido sim. (Júlio)

Agora eu estou aprendendo a mexer no NVDA. (Ana)

No início do ensino remoto eu senti muita..., eu não conhecia o ambiente, inclusive eu passei a aprender a mexer no notebook. (Edson)

Muitas coisas eu já evolui, consigo enviar e-mail, é... receber. WhatsApp eu mexo bem. No google classroom meu filho tem que auxiliar. Agora no google meet eu entro sozinha. (Irene)

Como eu não sei não entrar no e-mail, eles [os colegas] entram no AVA, puxa aquele conteúdo, eu digo: 'salva em pdf e manda para mim no WhatsApp, por favor'. Aí ele [o colega] vai e envia para o meu WhatsApp. (Laura)

Esses pré-indicadores revelam que as experiências de vida dos participantes desta pesquisa estão imbricadas nos aspectos educacionais e socioeconômicos que historicamente formam e transformam esses sujeitos. A realidade é que nem todos tiveram experiência com as TDIC na sua trajetória educacional. Isso retrata o processo educacional que os estudantes com deficiência visual tiveram no decorrer da sua trajetória escolar.

Essa ideia se forja no materialismo histórico, em que o fenômeno social é constituído dialeticamente no e pelo social que compõe as significações dos sujeitos constituídas no contexto histórico e cultural. Nessa concepção, o fenômeno social só pode ser compreendido historicamente, no processo que o constitui. Nesse sentido, as mudanças ocorrem pelas múltiplas determinações que o sujeito vivencia, não é algo imediato, depende das mediações sociais (NETTO, 2011).

Desse modo, “o uso do computador tem sido defendido com base em uma valorização do usuário individual empoderado” (SELWYN, s/d, p. 20), manobra do neoliberalismo que favorece a exclusão digital daqueles que não tem condições de aquisição de equipamento e/ou que não tem apropriação nas TDIC. Nessa perspectiva, quem tem mais condições socioeconômicas tem mais oportunidades. Assim, o mérito decorrente ao esforço individual é

um falseamento da realidade, podendo ser exemplificado na fala de Júlio: “*As tecnologias estão aí para ser utilizadas, mas se o deficiente não correr atrás de se aprofundar nela, é a mesma coisa que nada*”.

Esse pré-indicador coloca o sujeito como o único responsável pelo seu sucesso. No entanto, o mesmo estudante disse anteriormente o seguinte: “*a minha base antes de ficar cego, que já era íntima com as tecnologias de informática, ajudaram-me a me adaptar mais rápido sim*”. Esse exemplo evidencia que o mérito depende de aspectos do contexto e de mediações sociais que dão suporte ao sujeito. Se este não tem ou teve sucesso, ponderamos que ele não deve ser culpabilizado por isso como se seu sucesso dependesse somente de si próprio.

Os dados mostraram o apoio advindo dos colegas de turma, da família e possivelmente de amigos de fora da universidade e essa rede de apoio é importante e necessária, principalmente para aqueles estudantes que estão ingressando na universidade, aos que não tem apropriação no uso das TDIC e que precisam de apoio para o desenvolvimento de suas atividades, sobretudo no período pandêmico.

Nesses termos, a rede de apoio é um elemento indispensável e crítico na proposta da inclusão educacional, tem caráter de resolução de problemas, assim como valoriza a diversidade numa relação pautada na horizontalidade (DOUNIS, 2019). Pode ser composta por profissionais do serviço de apoio ao estudante com deficiência, em conjunto com família e colegas de turma, porém nem sempre acontecem essas mediações.

No entanto, é importante ressaltar que mesmo com as contribuições de uma rede de apoio informal, a universidade não deve se ausentar de suas obrigações para a garantia da permanência dos seus estudantes com deficiência, tendo em vista que o apoio institucional que pode ser oferecido pela coordenação do curso, pelo núcleo de acessibilidade ou qualquer outro apoio que o estudante venha necessitar, não somente vai contribuir para o seu desenvolvimento acadêmico, como também, isto lhe fará se sentir pertencente à universidade.

Porém, no ensino remoto esse apoio institucional tão pouco existiu, ou quase não existiu. Nesse contexto, permeado pelas TDIC, em que diversos estudantes não tinham apropriação no seu uso, provavelmente se tivesse realizado a escuta e o apoio institucional a esses estudantes o processo educacional remoto poderia ter sido de caráter inclusivo. Mas a invisibilidade do estudante com DV está posta, a análise aponta para isto.

Os pré-indicadores a seguir convidam à reflexão, visto que estão ocultas nas falas as determinações e as mediações que constituem a dimensão subjetiva da realidade educacional

dos universitários com DV, sobretudo quando fala de inclusão no ensino remoto a partir do uso das TDIC:

Eu não me sinto [incluído] porque tem plataformas que eu não consigo é ... navegar com autonomia, por exemplo o AVA da universidade eu não consegui interagir no fórum. (Edson)

Eu tenho autonomia hoje em utilizar as tecnologias de informática, [...] eu sou bem incluído. [...] As tecnologias estão aí para ser utilizadas, mas se o deficiente não correr atrás de se aprofundar nela, é a mesma coisa que nada. (Júlio)

Eu ainda tenho algumas dificuldades por eu não ter, ainda não tenho as ... as ferramentas necessárias. (Irene)

Depende do aparelho que a gente utiliza né. Mas tem alguns que são. Os mais sofisticados eles têm mais recursos. (Isabel)

Sou quase analfabeta na tecnologia, aí expliquei para ela [coordenadora] como era que eu ia para esse ensino remoto se eu não sei usar a tecnologia. [...] Aí eu pedi ajuda [...] de um colega fora da universidade, já foi que ele me ajudou a saber entrar na sala de aula, [...], mas nem todo dia eu consigo. (Laura)

Em observância às falas, compreende-se que, diversos aspectos advindos da condição material, estão constituindo a subjetividade dos universitários. Mesmo com o conhecimento das tecnologias digitais, as dificuldades de acessibilidade são reais em alguns ambientes virtuais. Ainda assim, observando os pré-indicadores anteriores, a fala de Júlio traz um viés ideológico meritocrático que desconsidera os nexos causais para tal situação.

Segundo Selwyn (s/d, p. 21) “A maior parte dos escritos e da pesquisa acadêmica em tecnologia digital e mídias adota uma perspectiva semelhante, baseada na ideia do indivíduo empoderado”. Essa é uma fala ideológica pautada no neoliberalismo, que adota a perspectiva que desconsidera a historicidade e as determinações sociais que, por vezes, impedem a aprendizagem.

Nos pré-indicadores foi evidenciado que grande parte dos estudantes com deficiência tem vulnerabilidade socioeconômica. Para esta afirmação, tomamos como base a fala de Irene: “*Eu ainda tenho algumas dificuldades, por eu não ter, ainda não tenho as ... as ferramentas necessárias*”. Vale ressaltar que o contexto econômico dos universitários, sobretudo na pandemia da Covid-19, em que muitas famílias ficaram sem renda¹¹, o que

¹¹ Nota de rodapé: De acordo com o IBGE, a taxa de desocupação referente ao trimestre móvel de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021 foi de 14,4 milhões de pessoas desocupadas. Desde o início da pandemia, o número de pessoas sem emprego no Brasil aumentou 16,9%, e teve ainda um acréscimo de 2,1 milhões de pessoas em busca

impediu a aquisição de equipamentos com acessibilidade para PcD e os apoios institucionais insuficientes. Consequentemente, como o ensino remoto na universidade depende das TDIC, parte dos estudantes com deficiência ficaram excluídos digitalmente.

Nessa situação, em que há dependência desses equipamentos, o capitalismo notadamente usa do seu poder hegemônico para obter lucro. Concordamos com Saviani (2017; 2020), quando diz que os problemas existentes no mundo são decorrentes do capitalismo, que tem como preocupação a acumulação de riqueza às custas da exploração do pobre trabalhador.

Ademais, alguns ambientes virtuais não são acessíveis à PcD, mais especificamente as que tem DV. Com isto, mesmo o estudante utilizando recursos de acessibilidade e tendo conhecimento de informática, o ambiente não possibilita sua interação. Isso evidencia a invisibilidade da PcD na sociedade de caráter capitalista e excludente BUIATTI; NUNES, 2022).

Observamos atentamente a crítica feita por Edson que se sente excluído no ensino remoto mediado pelas TDIC: *“Eu não me sinto [incluído] porque tem plataformas que eu não consigo, é ... navegar com autonomia, por exemplo o AVA da universidade, eu não consegui interagir no fórum”*.

Considerando a fala de Edson, ponderamos que mesmo com todo aparato e recursos da tecnologia assistiva que auxilia na funcionalidade do sujeito e contribui com a acessibilidade e sua participação nas atividades no ensino remoto, a própria dinâmica desse modelo, como também as atividades propostas não atendem de modo satisfatório as necessidades do estudante com deficiência (BORGES; BANDEIRA; CORREIA, 2021).

Essas são algumas reflexões diante de diversas críticas que foram tecidas pelos estudantes com DV nessa realidade que estão vivenciando. Assim observamos que estão sendo desconsideradas as especificidades dos estudantes com DV, como também as barreiras sociais existentes que podem resultar na sua exclusão e tensionar sua desistência de continuar na universidade.

Ponderamos que esse NS *“O que dizer do ensino remoto?: É horrível! Nada substitui uma aula presencial”* explicitou a realidade educacional dos universitários com DV durante o ensino remoto, em que mesmo aqueles que tem apropriação no uso das TDIC, caracterizaram o ensino remoto negativamente, pelos diversos aspectos discutidos neste NS.

6.1.2 Núcleo de significação 2: **Barreiras e desafios no contexto das aulas remotas: “Não lembram que tem aluno cego na aula”**

Este NS discute alguns aspectos constituintes do ensino remoto, que serão abordados a partir dos indicadores: **a) Barreiras no processo inclusivo: da matrícula à sala de aula; b) Acesso aos materiais pedagógicos adaptados; c) Relação com colegas e professores; e d) Prática pedagógica no contexto remoto.** Esses indicadores não se constituem isoladamente, se relacionam num movimento dialético, e estão imbricados nas mediações que conduzem o processo do ensino remoto. Como explica Pasqualini (2020), todo fenômeno social contém em si as singularidades que o constituem. Por isso, o fenômeno social não deve ser analisado de modo reducionista e desarticulado dos aspectos institucionais e mais gerais (BOCK; AGUIAR, 2016). Nessa direção, serão explicitadas as condições materiais e simbólicas que medeiam e determinam o contexto das aulas durante o ensino remoto, tendo em vista uma perspectiva inclusiva.

Nesse intento, iniciamos abordando o indicador **Barreiras no processo inclusivo: da matrícula à sala de aula** que envolve diversos entraves em diferentes âmbitos do contexto universitário. Com isso partimos tensionando uma discussão acerca dos desafios que se apresentaram já no processo de matrícula como apontam os pré-indicadores:

Eu não consegui é... fazer [a matrícula] sozinho. Eu tive o auxílio de uma... de um vidente¹², de outra pessoa, então era muito complicado pra fazer, é... incluir alguma matéria. [...] Eu não achei acessível. (Edson)

O processo de matrícula a gente sabe que é on line, [...] e quem faz isso pra mim na verdade, nesse caso foi minha esposa. (Júlio)

Precisei de ajuda da minha filha pra poder efetuar a matrícula, porque alguns, algumas plataformas, sites, não são acessíveis (Irene)

Recorri apoios extras, aos colegas e amigos. Mas, a universidade não me deu apoio não no período remoto em questão de matrícula. (Isabel)

Não tive apoio da instituição. Quem fez a minha matrícula foi a minha irmã em casa, que eu pedi muito ajuda a ela. E ela foi que veio aqui na minha casa fazer. (Laura)

Teve total é... cooperação da coordenação né [no processo de matrícula], não somente eu, mas as outras pessoas, é... os pcd né, pessoas com deficiências do curso. (Ana)

Os pré-indicadores apontam que todos os participantes, mesmo os que tem apropriação no uso das TDIC, só conseguiram realizar a sua matrícula por meio de suporte/ajuda de alguém vidente. Isso significa que há limitações no ambiente/plataforma

¹² Nota de rodapé. Pessoa com capacidade visual preservada. Fim de nota de rodapé.

virtual em que é realizada a matrícula, pois esta não favorece a mediação de maneira satisfatória à pessoa com DV.

Desse modo a exclusão já começa a se revelar, e tem como aliada o capacitismo estrutural. Segundo Böck et al (s/d), quando a universidade utiliza plataformas/ambientes estruturados no visocentrismo¹³, que impedem o acesso e/ou a navegação dos estudantes com DV, uma vez que a sociedade está organizada somente para pessoas que utilizam a visão para está no mundo.

Ainda que a existência humana não seja privilégio de quem enxerga, são as pessoas que podem ver (videntes/normovisuais) as responsáveis pela organização do mundo em todas as suas estruturas – políticas, econômicas, científicas, sociais e culturais [...] [E assim] organizadas para e pelas pessoas que podem ver, estas estruturas afetam diretamente os cegos e as pessoas com baixa visão. (MATTOSO, 2012, p. 63).

Nessa direção, se configura que a universidade é estruturada no capacitismo, dado que os estudantes com DV são ignorados nos espaços acadêmicos. “O capacitismo marca-se pela invisibilização das PcD” (COSTA, 2020, p. 10). Ou até mesmo, indireta e intencionalmente a mensagem que se quer emitir é que a universidade não é lugar de PcD.

É preciso ressaltar que essa situação não se faz aleatoriamente. Entendemos que como o capacitismo é estrutural, a sociedade foi construída com essa base capacitista, que impõe um corpo no padrão biomédico. Aqueles que se distanciam desse padrão são excluídos ou não devem ser pertencentes à academia.

O capacitismo é “caracterizado pela premissa de que um corpo fora de certo padrão normatizado é imperfeito e incapaz (percepção baseada no modelo biomédico da deficiência, que parece jamais ser superado!)” (COSTA, 2020, p. 10). Então, os estudantes com deficiência já chegam à universidade com esse estigma e vão ter muitas das relações sociais que irão iniciar mediadas por ele.

Nesses termos, as barreiras que esses estudantes se deparam não são poucas. Os pré-indicadores acima apontam as barreiras de comunicação e informação. Diante dessa circunstância é possível pensar em compensação social, ou melhor, na falta desta. Segundo Vigotski (1997), a compensação social compreende meios alternativos para a mediação da aprendizagem. Isto é, recursos que deem acessibilidade e possibilitem a mediação da pessoa com deficiência com o meio social em que ela vive. Para este teórico, a compensação social é

¹³ Nota de rodapé. O termo “visocentrismo”, também grafado como “visuocentrismo”, refere-se a um modo de conhecer e agir no mundo centrado no sentido da visão e que iguala o “ver” à normalidade, tornando-o padrão pelo qual a sociedade se organiza. Fim da nota de rodapé.

fundamental para que o sujeito com DV possa vivenciar e entender as produções culturais construídas sócio historicamente.

Esse constructo teórico - a compensação social - também expressa que a limitação do sujeito com deficiência se dá predominantemente por contas das barreiras postas socialmente, que impedem sua participação ativa e seu desenvolvimento social e psicológico, e não exclusivamente da sua característica biológica.

Então, considerando que todos os estudantes precisaram de apoio para a matrícula, é notório que não estavam disponíveis institucionalmente recursos tecnológicos e/ou humanos que pudessem realizar a compensação social das funções visuais perdidas. E ainda, por conta da situação apresentada constatamos a exclusão digital dos universitários com DV, dado que o sistema/plataforma digital oferecido pela universidade não possibilita a sua utilização, de forma autônoma e independente, fazendo com os estudantes não pudessem realizar sua matrícula com autonomia.

Para melhor compreender esta situação, identificamos que no *Guia de Orientações sobre o Período Letivo Excepcional* (2020), foi definido que a matrícula dos discentes com deficiência, seria realizada pela coordenação do curso e/ou pelo serviço de apoio à PcD da instituição.

Mesmo com o direito de apoio na matrícula pela instituição, trazido no documento supramencionado, apenas a participante Ana relatou que teve o apoio da instituição. Seu processo de matrícula teve o apoio da coordenação de seu curso. Os demais participantes, tiveram sua matrícula realizada por colegas ou familiares como já foi colocado. Inclusive, Isabel e Laura, que mesmo tendo solicitado o apoio institucional para o referido procedimento, não obtiveram resposta favorável e não foram atendidas. Por isso, tiveram que recorrer para colegas sem vínculo com a universidade ou para familiares que nem sempre fazem tal procedimento com presteza, ou tem conhecimento para mediar em determinadas situações.

Porém, ressaltamos que esse apoio de amigos e, por vezes, da família tem sido indispensável para a continuidade da trajetória acadêmica desses estudantes, uma vez que os mesmos declararam que não estão tendo apoio satisfatório por parte da instituição. Vale destacar a importância deste apoio, ao mesmo tempo apontar que nem sempre ele está disponível e/ou tem os conhecimentos necessários, o que pode comprometer o desenvolvimento educacional do estudante, como ainda mostra a fragilidade da inclusão na educação superior. Ainda assim, é importante frisar que mesmo com essa rede de apoio informal, a universidade não está isenta de seus deveres, pois, para isto existem políticas que

fomentam e são direcionadas para o apoio/atendimento aos universitários com deficiência, como por exemplo, o NAC. Aqui nos referimos aos estudantes da universidade em discussão.

Diante dessa circunstância constatamos que não foi efetivado o que preconiza o documento citado anteriormente, que versa sobre o apoio na matrícula dos estudantes com deficiência no contexto pandêmico.

Também notamos no indicador em discussão, a falta de acessibilidade nos materiais pedagógicos utilizados no modo virtual. Não estamos agora nos referindo aos ambientes virtuais de aprendizagem, nem à falta de conhecimento no uso das TDIC, mas ao próprio formato do material postado nos ambientes virtuais de aprendizagem, que é inacessível para o leitor de tela.

Nesses termos, apresentamos os seguintes pré-indicadores:

Minha dificuldade nem é mexer nas... nas tecnologias em si, [...] existem materiais que são oferecidos pelos professores que o celular não..., o computador não consegue efetuar a leitura (Ana)

Às vezes tem material que [os professores] disponibilizam que são escaneados, e tem imagem ao invés de texto, e não é acessível para o leitor de tela [...]. (Edson)

Nestes pré-indicadores observamos a falta de conhecimento do professor no tocante aos recursos pedagógicos acessíveis aos estudantes com DV, devido à falta de formação docente nesse âmbito. O diálogo entre professores, NAC e estudante com DV poderia ser um dos caminhos a ser trilhado para romper com as barreiras pedagógicas. Esse diálogo é importante no processo inclusivo, principalmente quando pode haver insegurança no planejamento de uma prática docente inclusiva. Essa problemática reaparece na sessão reflexiva:

Ela [a professora] passou uma atividade pra gente fazer uma análise de um filme, só que o filme é de origem indiana e não tem audiodescrição, a língua original do filme acho que está em inglês e indiano também, não sei... eu sei que não tava acessível. [...] Não foi a primeira atividade e a professora também foi informada de que tinha um aluno com deficiência visual e ainda assim passou uma atividade desse nível. Outros professores passaram tipo textos escaneados, e aí o leitor de tela não ler. (Edson)

Diante da situação apresentada, ressaltamos que conforme a Resolução nº. 34/2020-CONSUNI, “o/a docente deverá construir com o NAC estratégias pedagógicas viáveis para realização das atividades de avaliação do/a discente com deficiência e/ou transtornos, e enviar ao NAC o material a ser adaptado para a disciplina ao NAC, [...]” (CAP. 1, ART. 6º, PARÁGRAFO 3º). O que implica dizer que todo material de estudo para avaliação do estudante com deficiência deve estar acessível/adaptado para ele. Esse é um dos elementos básicos no processo educacional inclusivo.

Os recursos e estratégias pedagógicas se configuram como elementos semióticos que possibilitam a mediação do sujeito com a realidade vivenciada e nesse processo o conhecimento pode ser internalizado (VIGOTSKI, 2007). Por isso, os signos e os instrumentos utilizados na prática docente precisam estar acessíveis, inclusive para as pessoas com DV.

Trazemos esta observação, porque nas diversas atividades promovidas pela universidade o recurso de acessibilidade, quando tem, se resume apenas ao intérprete/tradutor de Libras, invisibilizando e por vezes constringendo os universitários com DV. Isso acontece quando se propõe atividades pautadas no visocentrismo, sem outras possibilidades de acesso ou participação que não seja pela visão, excluindo o universitário com DV. O Coletivo Feminista Helen Keller (2020, p. 37) afirma que “a ausência de acessibilidade é o ápice da manifestação do capacitismo, que é a ideia de que pessoas sem deficiência são superiores às pessoas com deficiência, em qualquer aspecto”.

Diante da realidade, além das orientações trazidas pelo NAC na “cartilha com orientações para os docentes”, como já pontuado no NS anterior, a proposta da formação docente na perspectiva inclusiva é fundamental para prática pedagógica nesse sentido.

No entanto, as análises colocaram em evidência que a dificuldade está para além da falta de acessibilidade nos materiais pedagógicos. Há também o enfrentamento da burocracia para a solicitação de serviços e materiais na instituição. A exemplo disso, para a obtenção do material de estudo no formato acessível, somente é possível a partir do preenchimento de um formulário solicitando ao LAC (Laboratório de Acessibilidade) a adaptação desse material. Assim, é necessário que o professor ou o estudante realize o processo de solicitação.

Conforme os apontamentos dos estudantes com DV, identificamos como burocracia a quantidade excessiva de informações que pede o referido formulário (há 14 campos para serem respondidos). Possivelmente, este é um dos motivos pelo qual alguns docentes não se dispõem ou têm resistência em enviar o material para o NAC adaptar:

De seis professores, dois conseguiram preencher o formulário e enviar. Os outros não... não tiveram paciência. [...] “ah, vocês colega da Irene, tentem avisar a ela, porque eu fui enviar para o NAC, o NAC disse que não é bem assim tem que ter...”. Tem tudo uma burocracia e nem todos [professores] querem cumprir né. (Irene)

Esse formulário se caracteriza como mais uma barreira para os estudantes com DV, principalmente para aqueles que ainda tem dificuldades no uso das TDIC, o que provavelmente impede-os de ter acesso aos materiais de estudos adaptados.

Considerando que alguns estudantes com DV apresentam dificuldades em utilizar as TDIC, uma possibilidade seria a desburocratização para o acesso aos serviços oferecidos pelo NAC, principalmente na conjuntura do ensino remoto em que o canal de comunicação com este órgão ficou restrito aos equipamentos digitais de comunicação e de caráter verticalizado. Por isso, é importante pensar em possibilidades em que o sujeito se sinta acolhido de modo humanizado e tenha o atendimento conforme sua especificidade e demanda.

Porém, diante da realidade acadêmica que os estudantes com deficiência estão vivenciando na universidade, se desvela que o pragmatismo atua no quesito apoio pedagógico, o que coaduna com o modelo de ensino vivenciado. Consequentemente, pode desfavorecer aqueles que necessitam de um apoio com maior atenção. Justamente por compreender, que no processo educacional não se trabalha com imediatismo. Essa dinâmica se associa às bases políticas ideológicas positivistas, que tem por interesse um modelo na estrutura conservadora e de pensamento neoliberal da educação especial (GARCIA, 2017).

Assim, ponderamos que os serviços de apoio oferecidos pelo setor responsável da instituição estão imbuídos de pragmatismo e burocratização, aspectos estes que divergem do processo inclusivo e podem levar os estudantes que necessitam de atendimento individualizado e maior, à desmotivação para a continuidade do estudo. Também pode afetar seu aproveitamento acadêmico, principalmente daqueles que ainda têm dificuldade em utilizar as ferramentas digitais, que podem ficar sem o apoio pedagógico. Estas são preocupações que estão postas nos pré-indicadores a seguir quando se trata de apoio na adaptação de material:

Menos burocracia né sobre os auxílios do NAC, tem é cadastro a ser preenchidos né, formulários a ser preenchidos não acessíveis, às vezes nós não conseguimos. (Irene)

*Tudo tem que ser para o formulário, e se eu não sei preencher?
Como é que eu vou fazer? (Laura)*

Esses pré-indicadores indicam que a estratégia utilizada para solicitar apoio do NAC, não está sendo coerente com a realidade dos estudantes com DV. O que observamos é o fracasso pedagógico quando se recorre ao apoio institucional, mais especificamente ao NAC.

Face à atual circunstância, em que os estudantes com DV procuram apoio institucional, e se deparam com barreiras que dificultam/impedem ainda mais sua participação/inclusão nas atividades acadêmicas, só ressalta a necessidade de possibilitar que tais estudantes tenham participação ativa na elaboração e decisão das ações direcionadas a seu respeito, das quais eles fazem/são parte.

O trabalho pedagógico requer considerar as especificidades desses estudantes, por isso é necessário reiterar: as pessoas com DV são diversas não somente na sua funcionalidade, mas principalmente nas formas de apreensão e registro das suas vivências, das suas aprendizagens (GESSER; NUERNBERG, 2017). Depreende-se então, que se tenha competência pedagógica para o trabalho acadêmico inclusivo, pois esse processo educacional exige uma complexidade de aspectos, como formação, acolhimento, rompimento de barreiras e de desconstrução de preconceitos imputados pelo viés ideológico do capacitismo. O trabalho pedagógico direcionado à perspectiva inclusiva da PcD envolve aspectos humanos, não é uma ação mecanizada, precisa de conhecimento pedagógico e da interação humana.

No que tange a prática pedagógica na perspectiva inclusiva durante as aulas, tanto nas que são síncronas como nas assíncronas, os pré-indicadores indicam:

No caso à parte, eu tive que interromper às vezes, duas, três vezes a aula pra solicitar a descrição porque era uma aula com muitas imagens. (Ana)

Alguns professores compartilham os slides e não vem com audiodescrição. Eu não sei o que tem ali, qual slide é, de qual a aula, então eu não acho inclusivo, pode ser acessível, mas uma avaliação inclusiva não. (Edson)

Ele (o professor) fala pra os alunos: você tá vendo aqui? E ele nem lembra que tem um deficiente visual na sala. Isso aí para mim foi terrível. (Irene)

As situações apresentadas explicitam o que já acontecia anteriormente à pandemia. Para constatar isso, indicamos a leitura do estudo realizado por Moura, Silva e Fumes (2022). As barreiras pedagógicas são gritantes e andam juntas com as atitudinais. Em muitos casos, os professores por não terem uma didática inclusiva por falta de formação e como consequência tendem a ignorar o estudante com deficiência ou super protegê-lo. No entanto, essas atitudes decorrem não somente da falta de conhecimento no que tange à PcD, lacuna presente na formação docente. Os pré-indicadores nos mostraram que existem também pautas de cunho ideológico mediando estas práticas, como: eugenia e corpo normatizador, em que o capacitismo está estruturado (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

Esse posicionamento não é exclusivo do professor, dado que este é uma parte de um todo, atravessado e constituído por diversas partes, com diversas mediações. Essas ações se forjam de forças conservadoras que, disfarçadamente, atuam no viés da meritocracia e da produtividade, fazendo valer a hegemonia ideológica do capital que se alinha ao pensamento liberal (GARCIA, 2017).

Nesse contexto, entendemos que a realidade não é estática, nem mecanizada e nem monodeterminada. Pelo contrário. Há forças hegemônicas que se movimentam

engenhosamente, conforme seus interesses, e que podem não estar explícitas nas falas dos sujeitos, mas que as particularidades explicitam o tensionamento do conservadorismo, como emergem nos dados, uma prática engessada no padrão de corpo normatizador, numa turma que tem aluno cego. Situação como essa, é frequente na universidade, o que reafirma que o capacitismo é estrutural e estruturante (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Notadamente as práticas capacitistas vão alimentando e influenciando para a invisibilidade e a inferioridade da PcD.

Assim, a realidade resulta do movimento que está sendo mediado pelas particularidades em que o sujeito é constituído durante todo processo acadêmico. É esse movimento de produção e transformação da realidade, permeado de contradições que imprime a historicidade do sujeito, inclusive o seu desenvolvimento acadêmico. Desse modo, ponderamos que as mudanças não ocorrem ao acaso, ao contrário, são produzidas na e pela relação ativa do sujeito no meio em que está inserido (MARTINS; LAVOURA, 2019).

É importante chamar a atenção, que nos pré-indicadores em discussão, a prática pedagógica desconsidera o uso da audiodescrição, recurso de acessibilidade fundamental para a pessoa com DV.

Pode-se dizer, então, que a audiodescrição como ferramenta para a promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência visual é um elemento imprescindível na sociedade contemporânea. As tecnologias assistivas têm contribuído para que a audiodescrição seja uma modalidade de relevância tanto no ambiente acadêmico quanto na prática profissional (ALVES; TELES, 2019, p. 419).

Outro apontamento levantado pelos participantes, já pensando na possibilidade do retorno às aulas presenciais, são as barreiras arquitetônicas que existem no campus, que não favorecem a mobilidade do estudante com deficiência, conseqüentemente dificulta ainda mais sua participação nos diversos espaços da universidade, podendo assim comprometer ou limitar o envolvimento nas atividades em lugares que são inacessíveis.

Os pré-indicadores a seguir mostram a existência de barreiras, independentemente do contexto pandêmico, sendo que este apenas fez acentuar e explicitar a falta de acessibilidade que os estudantes com deficiência enfrentam diariamente.

[...] Próprio Campus mesmo, calçadas são horríveis, [...] não há identificação, por exemplo, de braille, [...] sonora, não há piso tátil. (Ana)

Primeira vez que eu pisei na universidade, assim que eu desci do ônibus eu já senti que não era acessível porque a calçada estava desnivelada. (Edson)

[...] A mobilidade, o campus AC Simões não são acessíveis. Tem muitos buracos, as ruas não são tão adaptadas pra o deficiente visual, eu ficava imaginando como é que eu ia chegar lá todo dia. (Irene)

Essa questão das barreiras arquitetônicas é uma preocupação dos estudantes que na sessão reflexiva foi retomada:

Isso me assusta muito quando fala em voltar presencial, porque eu fico imaginando: meu Deus, como vai ser, como vou chegar no bloco, como vou chegar no ônibus, [...] e o NAC não vai funcionar a noite. [...] Se caso tiver essa opção de você escolher se quer continuar em casa, eu também iria escolher, seria melhor pra mim. (Irene)

No entanto, frisamos que existem barreiras em ambos modelos de ensino: presencial e remoto, sendo que neste último, tais barreiras foram agudizadas e outras foram surgindo, que na maioria das vezes limitou ou impediu a participação do estudante com DV nas atividades promovidas pela universidade. Podemos citar como exemplo, os diversos eventos *on line*, na sua grande maioria aconteceram com requisitos mínimos de acessibilidade, mais uma vez ignorando a diversidade de pessoas com características biológicas diferentes que existem na universidade: opressão capacitista.

Seguindo no processo de análise, os dados suscitaram a construção do indicador: **Acesso aos Materiais Pedagógicos Adaptados**. Este indicador está interligado ao anterior, uma vez que vem explorar a questão dos materiais pedagógicos, porém, agora focamos para a questão do tempo que esses materiais são disponibilizados para os estudantes. Nos pré-indicadores a seguir constatamos que a necessidade dos universitários com DV não estão sendo consideradas. Conseqüentemente, isto pode tensionar nesses estudantes, a sua desistência de permanecer na Educação Superior.

Os pré-indicadores a seguir sinalizam o descaso com os estudantes com DV nesse aspecto:

Nesse período remoto do primeiro semestre [PLE] eu recebi muita coisa atrasada, [...] cheguei a reprovar de certeza em duas matérias por causa disso. (Ana)

Só um [professor], que mandou todos os materiais na disciplina antecipadamente, porque eu solicitei. Eu fiz a mesma solicitação a outros e não me mandaram. (Edson)

Alguns materiais chegavam pelo NAC, mas chegava atrasado, sempre chegava atrasado. (Irene)

Só que quando eu receber [o material], o professor já tem passado aquela aula, e já tem cobrado trabalho em cima daquele material e eu não tenho recebido ainda. (Laura)

Na maioria das vezes, os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades curriculares não estavam em formato acessível para a pessoa com DV. Desse modo, é necessário que se produza ou faça adaptações, tornando-os acessíveis. Esse serviço é oferecido pelo NAC, que conforme as orientações deste setor, as solicitações de adaptação de materiais/textos e demais serviços deverão ser realizadas com, no mínimo, 15 dias de antecedência da data de entrega para o estudante. Este prazo poderá ser maior, caso o material a ser adaptado tenha mais de 100 páginas e imagem, nota de rodapé, entre outras. Quando a demanda é para conversão de texto em áudio, o material pode ser entregue ao aluno num prazo de até 19 dias úteis.¹⁴ A solicitação do serviço pode ser feita pelo próprio estudante ou pelo professor responsável pela disciplina a que o material se refere.

Na sessão reflexiva, Irene e Ana expõe sua inquietação com a situação:

O NAC não dá conta da demanda. A demanda é grande né, e não dar tempo pra gente, não dar tempo, o material chega atrasado, e às vezes não dar nem tempo você fazer a atividade mais, porque quando chega todo mundo já tem entregado, já tem entregue, já tá em outras atividades, então não dá pra esperar, entendeu. [...] O NAC me avisou que pra enviar o material tem que ser com quinze dias de antecedência. Só que, quinze dias de antecedência pra receber o material pra fazer uma atividade gente! Isso é muito atraso né. Porque são seis matérias. [...] Ter que esperar quinze dias cada uma pra fazer uma atividade, isso aí é... não tem como, é inviável. (Irene)

Já quase desisti do curso porque... justamente porque não estavam entregando material a tempo devido a não comunicação dos professores com o núcleo né, o NAC, núcleo de acessibilidade. E de que estudar em casa é muito difícil. (Ana)

Edson compartilha na sessão reflexiva que uma de suas professoras se articulou com o NAC e a adaptação do material foi realizada no tempo satisfatório para ele:

Houve uma professora no primeiro período, que ela já mandou tudo de material pro NAC bem antecipado, eu acho que com um mês antes, e aí quando era naquela data da atividade, eu já tinha o texto em mãos, bem uns três, quatro dias. (Edson)

Isso implica o diálogo entre NAC e professor. No entanto, um dos entraves para solicitação da adaptação é a burocracia, como ficou explícito no indicador anterior. A burocracia é tão potente que, para cada material a ser adaptado, é necessária uma nova solicitação, ainda que sejam todos de uma mesma disciplina e solicitado no mesmo momento. “A burocracia é inerente ao capital, ao interesse de dada classe social, na medida em que

¹⁴Nota de rodapé: Informação que consta no formulário de solicitação de adaptação do material ao LAC, que está no site da universidade. Disponível em <<https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/nucleo-de-acessibilidade>> ou <[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScGAaPDRqUNuHwsXZljoGf2cYbKj4XIv0HjQ15LsFJes36jfQ/v](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScGAaPDRqUNuHwsXZljoGf2cYbKj4XIv0HjQ15LsFJes36jfQ/viewform)> Fim da Nota de rodapé.

aparece como elemento de combate e de garantias de interesses ante as classes que antagonizaram e antagonizam os propósitos da burguesia” (FORTES, 2017, p. 134). Desse modo, a burocracia é um instrumento para manter a universidade no viés meritocrático, aliada ao capacitismo inferioriza as minorias, sobretudo as PcD. E ainda dita que só a elite tem o poder de pertencimento.

A burocracia na solicitação da adaptação dos materiais possivelmente pode ser um dos motivos de estar gerando atrasos na entrega desses materiais aos estudantes, uma vez que o trabalho docente está sendo ampliado durante o ensino remoto. Além de estar sendo realizado no ambiente doméstico, em que múltiplas tarefas de diversas naturezas estão atravessando o trabalho docente. Depreende-se que essa conjuntura se configura num mecanismo do capital que no ensino remoto utiliza as TDIC como forma de opressão do trabalho docente, inclusive na educação superior em que diversos fenômenos estão surgindo, como por exemplo, a uberização e conseqüentemente, a precarização do trabalho docente (SAVIANI, 2020).

Diante das situações descritas nos pré-indicadores anteriores se torna imprescindível o diálogo entre NAC, professor e estudante, porém analisamos que isso não está acontecendo satisfatoriamente na maior parte das vezes. O novo modelo de ensino pode ser um agravante nesse movimento, uma vez que o professor está envolvido com novas e crescentes demandas que recaem em sobrecarga, e que como já pontuado, pode precarizar o trabalho docente.

Souza *et al* (2021, p. 3) explicam que “[...] a precarização do trabalho é o termo utilizado para caracterizar as novas condições estabelecidas no mundo do trabalho, sobretudo a partir da década de setenta com o avanço das políticas neoliberais”. Tal fenômeno se evidenciou e se fortaleceu no contexto educacional atual, principalmente com o ensino remoto. No entanto, a prática pedagógica na perspectiva inclusiva faz parte da sua atividade profissional, que é essencial no sucesso do seu trabalho.

Saviani (2020) colabora com a discussão dizendo que, o desmonte da educação brasileira no atual cenário da pandemia é fruto da manobra do neoliberalismo, que se utiliza de mecanismos para que a educação seja subordinada ao capital. Observamos esse movimento nitidamente nos diversos aspectos envolvidos no ensino remoto, como por exemplo, a dependência de plataformas digitais, a aquisição de equipamentos tecnológicos, entre outros que favorecem ao setor privado e excluem os estudantes menos favorecidos economicamente, Como também ensino sem qualidade, empobrecido de conhecimento e sem perspectiva crítica, implicando numa formação profissional e intelectual de baixo nível.

Atravessando a realidade educacional dos universitários com DV, construímos também a partir dos dados, o indicador: **Relação com colegas e professores**, uma vez que a

interação social entre as pessoas e com as produções humanas constituem os sujeitos sociais e conscientes. No entanto, quando não há relação social, isto é, quando há exclusão do estudante com deficiência, sinaliza a sua rejeição, e pode causar retrocesso no seu processo de aprendizagem, conseqüentemente no seu desenvolvimento social, intelectual e afetivo. Para Vigotski (2007) a interação social mediada por elementos semióticos, principalmente a linguagem, é fundamental no desenvolvimento intelectual do sujeito e no seu modo de agir.

Desse modo, por meio das relações sociais mediadas pela linguagem, podemos entender os “motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto” (VIGOTSKY, 2000, p.16). Por isso que a relação entre sujeitos é tão importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas.

Saviani (2020) acredita que o ensino remoto não permite essa complexidade e riqueza que faz parte da educação escolar/acadêmica. Em suas palavras:

A educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização [...], o que não pode ser feito com o ensino remoto [...] (p. 6-7).

Os próximos pré-indicadores trazem indicativos de como se dá a relação interpessoal com os colegas e professores.

Com os colegas:

Eu proponho a alguns colegas [...] a estudar juntos. Assim eu aprendo aquela discussão, a interação, é... a gente vai estudando via meet ou por ligação e assim a gente vai aprendendo. (Edson)

Essa turma que eu estou muito boa, muito participativa. [...] A gente formou um grupo pra fazer os trabalhos em grupos e eles me incluíram no grupo, levava em conta o que falava, as minhas respostas. (Irene)

Com colegas eu não... não tive nenhum tipo de interação não. É porque nem no presencial não sou muito de turma. (Isabel)

Peço a informação aos colegas, aqueles que querem me atender, porque nem todos querem atender, só tem dois que me atendem pra essas dúvidas. (Laura)

Com os professores:

A minha relação com eles [professores], com todos eles na verdade, foi muito boa, tirando esse professor à parte [...], aquele que não fazia descrição das imagens, que às vezes a gente manda e-mail pra ele com o horário que ele solicita, mas ele nem dá resposta. (Ana)

A minha interação com as professoras é quase nenhuma, (Edson)

*Os professores sempre se mantiveram abertos ao diálogo com a gente.
(Júlio)*

Com uns [professores] eu tenho interação bastante, mas só na hora da aula. (Laura)

Observamos nos recortes supracitados a importância da relação interpessoal entre pares e professor, mesmo sendo limitada e fragmentada pelas condições materiais e psíquicas provocadas pela crise sanitária e econômica.

Com efeito, as crises são inerentes ao capitalismo. Mas as crises com as quais o capitalismo convive são crises parciais, conjunturais, relativas a determinados aspectos que podem ser controlados, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista (SAVIANI, 2020, p. 2).

A crise provocada pela pandemia de COVID 19 reverberou em todos os aspectos da vida humana, incluindo o educacional. Saviani (2020) pondera que o processo educacional vai além da mediação por aparelho celular, *tablet*, computador, ou outro equipamento tecnológico digital de comunicação. Para o autor, “pela sua própria natureza, a educação só pode ser presencial” (p. 6). Visto que, o processo educacional exige afeto, troca de conhecimento, posicionamento crítico e atividades que o ensino remoto não contempla. Esse tipo de ensino obedece a lógica do capital, que visa apenas o lucro e a hegemonia da classe burguesa. Além de ser um ensino mecânico e fragmentado.

Nesse formato de ensino esse escopo está bem desenhado, Saviani (2020, p. 7) afirma que “a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite conduzindo-a à exaustão”, tanto para o aluno, quanto para o professor. Ao passo que o autor sinaliza, que esse modelo de ensino limita a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

O processo de análise explicita que as condições materiais da realidade educacional no ensino remoto não permitem a relação interpessoal de maneira satisfatória, devido a múltiplas e intensas demandas os professores nem sempre estão disponíveis e quase sempre estão exaustos. Como também os problemas com internet que dificultam a interação entre professor e estudante e diversos outros problemas decorrentes desse formato de ensino, inclusive as limitações na prática pedagógica.

É importante salientar que nas relações interpessoais os conhecimentos dos estudantes podem se complementar e/ou surgir novos aprendizados. Mais uma vez, entra em cena a ZDI (VIGOTSKI, 2007), quando um sujeito está preparado para aprender algo, porém ainda não consegue sozinho. Prestes (2010, p. 173) acrescenta que na ZDI, “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade

de ocorrência”. E para isto, necessariamente a orientação de alguém mais experiente é fundamental.

Ressaltamos que os estudantes com deficiência apresentam algumas necessidades educativas. No tocante a esse aspecto, a interação entre professor e estudante pode fazer a diferença na sua participação durante as atividades, inclusive na sua aprendizagem. A depender das atitudes do professor em sala de aula podem produzir exclusão, seja por falta de conhecimento ou outras determinações. Isto porque o professor é o principal agente que conduz o processo inclusivo em sala de aula, todavia ele precisa interagir com o estudante para esse processo.

Nesse percurso analítico emerge o indicador **Prática Pedagógica no Contexto do Ensino Remoto**, que explicitará situações em que implicam no fazer pedagógico considerando a presença de estudante com DV. Para a discussão destacamos os seguintes pré-indicadores:

A minha presença fez com que elas [professoras] fossem buscar meios... metodologia... de me incluir de participar das aulas e para que eu não viesse desistir da disciplina, isso fez com que ela procurasse o NAC. (Edson)

Alguns professores é... se adaptaram melhor, outros saíram é... atropelando as coisas, botando muitas atividades. (Irene)

Em relação aos professores, nem todos estava preparado, né. Do jeito que eu não sei usar a tecnologia, tem muitos professores que tem dificuldade ao utilizar a tecnologia nesse ensino remoto, eu percebi não só sou eu. (Laura)

Todos eles [os professores] readaptaram a minha atividade, e os professores nunca me deixaram de fora das atividades não. (Isabel)

Conforme os pré-indicadores em evidência, para alguns professores, não somente o ensino remoto com diversas demandas foi algo novo, mas também, a presença dos universitários com DV nas aulas. Nesta nova realidade, destacamos a falta de formação dos professores para a inclusão dos estudantes com deficiência, que foi reiterada na sessão reflexiva:

Teve um professor que ele fez um quadrozinho que é... tinha as questões e a gente tinha que preencher, responder dentro daquele quadro de imagem.

Eu falei: “olha, não tem como fazer isso”.

Ele [o professor]: “veja se você tem ajuda de alguém”.

Eu falei: “ajuda de quem? Eu moro só”.

Eu acho que o que importa é responder o conteúdo, tanto que foi uma das matérias que eu reprovei. (Ana)

Tem um professor que você conversa, ele compreende na hora, às vezes ele esquece também que tem um aluno deficiente ali na sala. Aí quando ele tá apresentando um slide, eu vou digo: Professora ou professor [...], por favor,

descreva aí pra mim o que o senhor tá apresentando aí. Ele às vezes esquece e diz: Eita! Desculpa. (Laura)

No entanto, alguns professores buscaram meios para desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, como por exemplo, com o NAC; outros tiveram como referência o próprio estudante com DV para conduzir sua prática. Entretanto, de acordo com Saviani e Galvão (2021), no ensino remoto a prática pedagógica também requer por parte do docente, dentre diversos saberes, o conhecimento no uso das plataformas virtuais. E, alguns professores não estavam preparados para o uso dessas ferramentas digitais.

Para Saviani (2020), o ensino remoto não deveria ter acontecido, pois se caracteriza como um mecanismo da classe dominante para aprofundar ainda mais as formas de dominação. Para este autor, os estudantes continuariam ativos, com atividades voltadas à leitura e à produção textual; professores e estudantes providos de boa internet e equipamentos tecnológicos digitais, bolsas para os estudantes se manterem diante da crise econômica e quando tivesse condições de retornar às aulas presencialmente, retomaria ao calendário de março de 2020 quando o mesmo foi interrompido.

“O Brasil perdeu uma grande oportunidade de se constituir em exemplo para todo o mundo no enfrentamento da pandemia” (SAVIANI, 2020, p. 8). E, nesse enfrentamento à pandemia, a formação docente na perspectiva inclusiva seria uma oportunidade, tendo ciência que a perspectiva inclusiva é um dos saberes necessários à prática docente.

Mas, a falta de conhecimento acerca da inclusão da pessoa com DV, aliada ao desconhecimento do uso das ferramentas digitais durante o ensino remoto, trouxeram à tona (muitas vezes) uma prática pedagógica excludente dos alunos mais vulneráveis, com destaque os com deficiência. Vale a pena destacar que a exclusão já existia no ensino presencial, mas esta foi agudizada e explicitada no ensino remoto. Podemos constatar essa situação nos pré-indicadores a seguir:

Quando usam slides nas aulas virtuais, a maioria dos professores não descrevem. Não lembram que tem aluno cego na aula, e aí, ficam usando uma linguagem também que é vaga, diz: ‘ó, como vocês estão vendo aí, é assim que acontece’. (Edson)

Uma aula que não me incluía é uma aula que o professor, ele fala pra os alunos você tá vendo aqui? E ele nem lembra que tem um deficiente visual na sala. (Irene)

Quando ela [professora] compartilha uma tela, e aí, ela descreve o que tem aquela tela e depois ela me... ela me pede a opinião, ela pergunta o que... se eu entendi. (Isabel)

Analisando esses pré-indicadores, notadamente constatamos que a prática pedagógica ainda é estruturada em ações excludentes que desconsideram as especificidades do estudante com DV. Para explicar essas ações, recorreremos às categorias historicidade e mediação. A primeira vai dizer que as experiências vividas no percurso formativo e profissional desses professores não trouxeram mediações para a mobilização no sentido da inclusão educacional. As particularidades que medeiam a prática pedagógica trazem traços mínimos de inclusão no contexto universitário. Analisamos que as mediações na perspectiva inclusiva caminham a passos lentos, e que ainda não afetaram o fazer da maior parte dos docentes, sobretudo porque seus valores se antepõem com os do mundo capitalista.

Na conjuntura apresentada, ponderamos as contradições do ensino remoto que se mostra como solução para a educação, ao mesmo passo que promove situações de caráter normalizador para que o próprio estudante “se exclua” ou desista da sua formação acadêmica. Pois, quando não se oferece formação para os professores, quando o trabalho docente é precarizado pela sobrecarga de atividades e/ou quando faltam condições materiais para realização de um trabalho satisfatório, indiretamente de maneira estratégica se inviabiliza a aprendizagem de qualidade e conseqüentemente a inclusão educacional. Esses aspectos permeiam a prática pedagógica e podem afetar diretamente a aprendizagem e a permanência do estudante com DV na educação superior. Nesse contexto, o professor se torna uma peça na engrenagem do sistema que é dominado pelo capital.

Um elemento importante, que faz parte da prática pedagógica e que deve ser mencionado é a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido salientamos que o estudante com DV necessita de recursos e/ou estratégias acessíveis e/ou que promovam acessibilidade. Porém, para isto deve-se conhecer as possibilidades do estudante e o leque de opções que existe para uma avaliação na perspectiva inclusiva. Além do mais, no ensino remoto, as particularidades dos estudantes devem ser consideradas, inclusive as ferramentas e/ou plataformas a serem utilizadas para não haver exclusão como aconteceu com Edson:

Alguns professores não buscaram saber como eu iria fazer [avaliação]. [...] a questão do tempo [...], foi um tempo igual aos outros, sem considerar as minhas dificuldades, então não me senti [...] incluso. (Edson)

Por outro lado, foi evidenciado que alguns professores ouviram os estudantes, o que trouxe possibilidades para promover avaliação na perspectiva inclusiva:

Três dos cinco professores nesse período, agora sabendo da minha situação, foram bem acessíveis, assim, estiveram perto, ouviram meu lado, me apoiaram e fizeram e deram formas de me avaliar. (Ana)

Geralmente as minhas provas são orais ou no notebook, então quando teve o PLE, [...] agora esse período oficial né, os professores já mandaram perguntar: o que você prefere? Um grupo, isoladas, oral, notebook, como é? (Júlio)

A avaliação da aprendizagem não deve ser desarticulada da realidade do estudante, principalmente no contexto pandêmico e as especificidades do estudante com DV devem ser consideradas. Caso contrário, como sinalizou Edson: “*sem considerar as minhas ‘dificuldades’, então não me senti [...] incluso*”. Para Garcia e Garcia (2020),

Há uma relação entre as circunstâncias da avaliação e as informações que seus dispositivos recolhem. Deixar de considerar o contexto em que estamos avaliando os alunos, pode nos distanciar e verdadeiramente alienar do que desejamos saber sobre eles. [...] Diferentes circunstâncias pedagógicas podem exigir a utilização de abordagens distintas de avaliação. (p. 7).

Assim, a avaliação precisa ser coerente com o cenário educacional vivenciado pelos estudantes, tendo em vista que a avaliação não resume às habilidades, conhecimentos ou competências para atender uma agenda pedagógica, mas também é necessário que os professores acolham o estado em que os estudantes se encontram, especialmente quando direcionamos ao contexto do ensino remoto, em que múltiplas e complexas determinações vem ocorrendo, desde os aspectos econômicos aos sanitários.

Todavia, reiteramos que a ação pedagógica não é neutra e, por vezes, segue a ideologia dominante, em que a meritocracia é vista como principal cerne do processo avaliativo. “Os professores constroem expectativas sobre o desempenho dos estudantes tomando por base visões idealizadas sobre estes. Suas expectativas expressam o que eles desejam ver ou suas crenças sobre qual deve ser o desempenho dos estudantes” (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 8-9). Quase sempre se pauta no viés hegemônico de igualdade de condições, desconsiderando as necessidades equitativas dos estudantes, sobretudo os que tem DV.

No processo educacional, o processo de avaliação pode sugerir mudanças nas formas de ensinar e nas formas de avaliar e nos instrumentos utilizados para tal. Estes quando utilizados pelos professores precisam estar coerentes com o contexto pedagógico e não estar preocupados exclusivamente em atender a proposta curricular. No contexto do ensino remoto, isso implica no acesso e no conhecimento no uso das TDIC, no material acessível, em uma boa conexão de internet e nos diversos atravessamentos do contexto doméstico em que as atividades estão sendo realizadas. Esses outros aspectos (juntamente com os anteriormente levantados) nos leva a refletir, a quem favorece esse modelo de ensino.

No que se refere aos estudantes com DV, alguns professores, por falta de conhecimento sobre inclusão, recorrem aos próprios estudantes na tentativa em ter uma proposta de avaliação inclusiva. Enquanto outros seguem ignorando-os. Essas duas situações foram descortinadas nas falas dos participantes da pesquisa como apontaram os pré-indicadores já lidos acima.

Para tanto a avaliação precisa ter significado, não se constitui aleatoriamente. Para uma prática pedagógica inclusiva, os estudantes podem sugerir propostas de avaliação. E no atual cenário educacional considerar o que é relevante para a aprendizagem pode ser mais assertivo do que uma vastidão de conteúdos sem aproveitamento acadêmico.

Neste NS: **Barreiras e desafios no contexto das aulas remotas: Não lembram que tem aluno cego na aula**, conhecemos os engendramentos que se imbricam e constituem o ensino remoto. Sendo este, um modelo de ensino que distancia ainda mais o avanço do processo inclusivo, como foi explicitado em toda a discussão, em que a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com DV no ensino remoto foi exposta a partir das condições materiais e simbólicas impostas nesse formato de ensino. Isso inclui desde o processo de matrícula até mesmo o processo de avaliação da aprendizagem e toda prática pedagógica.

Contudo, faz-se valer o que afirma Saviani e Galvão (2021), o ensino remoto é uma falácia, pois tem como um de seus interesses atender o projeto neoliberal. Tais interesses são “colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docente e demais servidores das instituições” (p. 38). A privatização está sendo delineada e implantada na educação brasileira com o ensino remoto, principalmente nas universidades federais, que tem um governo a favor do neoliberalismo.

6.1.3 Núcleo de Significação 3: **O processo educacional Inclusivo em meio à pandemia: não basta apenas você dar uma bolsa de mil reais pra comprar um smartphone, um tablet ou notebook**

Neste NS discutiremos as significações dos estudantes com DV acerca dos serviços de apoio que a universidade tem oferecido e realizado a esses estudantes. Principalmente, pelo formato de ensino implantado no contexto pandêmico, em que o distanciamento social pode ser um vetor para amplificar a exclusão das pessoas com deficiência no âmbito acadêmico.

Por outro lado, neste NS foram também apontados pelos participantes caminhos para a inclusão dos estudantes com deficiência na universidade. Todos esses aspectos serão discutidos a partir dos seguintes indicadores: **a) apoio do curso; b) serviços de apoio da instituição; e c) pensando numa universidade inclusiva.**

Nessa pesquisa, como consta na metodologia, participaram estudantes de diversos cursos, todos da área de humanas. Nessa conjuntura diversas barreiras são evidenciadas que impedem a inclusão dos referidos estudantes, seja por falta de conhecimento/formação dos agentes que conduzem o processo inclusivo ou por questões estruturais que limitam/impedem a participação dos estudantes com DV em várias atividades e espaços da universidade.

Tais entraves já aconteciam quando estava no ensino presencial, mas estes foram amplificados no remoto, principalmente pelas condições econômicas destas pessoas, pela exclusão digital, pelo capacitismo, e outras situações que podem não estar aparentes, mas que podem estar no movimento contra o processo educacional inclusivo.

Os aspectos apontados sobre o processo educacional inclusivo da PcD dependem da estrutura social em que tal fenômeno se constitui, como o modo de produção, aliado a estudos científicos, crenças e ideologia que constituem cada sujeito no aspecto psíquico e físico (JANNUZZI, 2004) e as práticas sociais. Depreende-se que é na historicidade que o sujeito forma e transforma suas significações acerca da PcD e as práticas sociais em relação a este sujeito. Desse modo, ainda que a inclusão esteja em processo, quando voltamos à história educacional das PcD, concordamos que o caminho inclusivo estava sendo trilhado, apesar dos percalços e das forças contrárias a esse movimento. No entanto, na conjuntura atual o retrocesso à inclusão da PcD foi constatado diante da realidade vivida no âmbito acadêmico com o ensino remoto.

Os estudantes com DV afirmam com veemência que a universidade não é inclusiva:

A universidade não é inclusiva, não é acessível. (Edson)

A universidade se eu for pegar o todo ela não é inclusiva, ela não é. (Júlio)

Não tem sido inclusiva (a universidade), porque falta muita coisa para poder ela se tornar inclusiva (Laura)

Diante da categoria historicidade que fundamenta essa pesquisa, é necessário analisar o contexto em que o sujeito faz parte e não reduzir a análise à determinada ação. Buscar apreender as mediações que são determinantes na dinâmica social que constitui as suas significações que as conduzem a pensar e agir de tal modo.

Com esse interesse, ao analisar os indicadores: **“Apoio do curso”** e **“Serviços de apoio da instituição”**, o processo de análise procura abstrair a concretude real do vivido para descortinar as significações que estão nos pré-indicadores. Só assim nos aproximamos da realidade, desvelando as mediações que produz determinado movimento e constitui o fenômeno estudado.

Destacamos os seguintes pré-indicadores:

Os professores ficaram sabendo que tinha uma pessoa com deficiência na turma deles quando no primeiro dia de aula. (Irene)

[...] Entrava em contato também com o núcleo de acessibilidade e nenhum me ouvia, nem o professor e nem o núcleo. Falava para a coordenadora também, “aaah, Laura, você se vire, fale com o professor”. (Laura)

Estes pré-indicadores denunciam negligência no processo inclusivo durante o ensino remoto. Mostra que faltou diálogo entre os principais agentes que conduzem o processo inclusivo: professor, coordenador e NAC e nessa falta de diálogo se inclui também a participação do estudante com DV, dado que ele é sujeito constituinte do processo de transformação da sua realidade (AGUIAR; MACHADO, ARANHA, 2013).

Nesses pré-indicadores notamos que os estudantes com DV não são considerados nos planejamentos e nas ações pedagógicas como um todo, isto é, são ignorados. Posicionamento este, que se converte na falta de apoio de todos os âmbitos que o estudante recorre, inclusive do NAC, setor que tem como função a prestação de serviços de apoio pedagógico para contribuir com o processo inclusivo dos universitários com deficiência. Além do mais essa invisibilidade se caracteriza como opressão amparada pelo capacitismo estrutural (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

Diante das circunstâncias, ressaltamos que mesmo com as políticas de inclusão em vigor, como é o caso do núcleo de acessibilidade, as barreiras, principalmente as atitudinais, se reproduzem e permanecem. Desse modo, "temos a materialização de atitudes preconceituosas que hierarquizam os indivíduos em função da capacidade funcional" (COSTA; CABRAL, 2018, p. 3). Visto isto, os sistemas opressores que estruturam a sociedade como o capitalismo, o racismo e o patriarcado atravessam as PcD impedindo-as de viver dignamente (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

Na fala da participante Irene existe uma conotação de reprovação do contexto vivenciado. Nesse sentido, Guimarães (2021, p. 126) acredita que, “[...] o espanto no olhar dos docentes revela a ausência de comunicação prévia por parte da instituição. Como

consequência dessa desinformação, em seu planejamento de aula os recursos de acessibilidade e práticas inclusivas não se fazem presentes”.

Tais práticas podem trazer prejuízos para o desenvolvimento acadêmico da estudante pelo atraso de materiais adaptados e conseqüentemente por não conseguir realizar as leituras necessárias para a aprendizagem e para a realização dos trabalhos avaliativos, mesmo considerando a dilação de tempo que é garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI - 13.146/2015, ART. 30). Toda essa situação corrobora que as práticas na perspectiva inclusiva não existem como prática institucional.

Para o avanço do processo inclusivo é necessário diálogo dos professores com o estudante com DV, fazendo valer o lema “nada sobre nós sem nós”. Ao adotar esse pressuposto, a prática pedagógica poderia acontecer em uma perspectiva mais inclusiva ou então estar mais acessível. Não é demais lembrar que são diversas as formas de registrar e estudar o conteúdo pelas pessoas com DV, no entanto, cada sujeito tem sua afinidade ou conhecimento para utilizar determinado instrumento para tal (GESSER; NUERNBERG, 2017). Constatamos isso nos participantes dessa pesquisa. Assim, se destitui a linearidade entre um padrão social normalizador e reducionista, por exemplo: todo aluno com cegueira precisa de material em braile. Nesse intento, é importante respeitar as preferências de cada sujeito, pois suas vivências constituem sua singularidade e esta deve ser considerada no contexto educacional (SILVA; AMORIM; FUMES, 2020).

Ainda na discussão dos pré-indicadores em pauta, observamos que a fala de Laura está direcionada ao apoio pedagógico que necessitava para a realização das atividades avaliativas e que, apesar de todos os seus apelos, a estudante foi ignorada. Destacamos que isto aconteceu com seus professores e a coordenação do seu curso sabendo das suas dificuldades em utilizar as TDIC. Com isto, mais uma vez, enfatizamos a negligência impulsionada pelo capacitismo estrutural.

Mesmo que o apoio à inclusão não seja uma ação única e exclusiva do NAC, conforme Pletsch, Melo e Cavalcante (2021), o núcleo de acessibilidade é fundamental na promoção da acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiências nas IFES. Os autores complementam que os núcleos de acessibilidade são referências de apoio a esses estudantes.

O seu papel, suas ações e as contradições de entendimento desses espaços como setores que devem focar o atendimento dos estudantes com deficiência em detrimento de constituírem-se num espaço de elaboração e suportes educacionais e tecnológicos para os estudantes com deficiência (p. 31).

Considerando a importância que o NAC tem para a articulação e efetivação de ações para a inclusão, é razoável que sua equipe seja composta minimamente por profissionais com

formação no âmbito pedagógico que envolva conhecimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Acreditamos que esta formação é requisito básico para o desenvolvimento de um trabalho de caráter inclusivo com o público alvo da Educação Especial. Do contrário, o trabalho pode ficar comprometido.

Podemos dizer o mesmo em relação aos professores, que para atuarem necessitam de formação educacional na perspectiva inclusiva. Selau e Damiani (2017) explicam que barreiras pedagógicas e atitudinais por parte do corpo docente com os estudantes com DV na educação superior, podem ser por falta de experiência e/ou por preconceito. Isso pode acontecer também porque “[...] alguns professores lecionam por muitos anos da sua vida sem nenhuma formação pedagógica para desenvolver a docência e, por isso, podem não ter a clareza desta situação” (BEHRENS, 2011, p. 444).

Assim, vários professores universitários são “especialistas” na área que atuam, mas não possuem o conhecimento pedagógico, que é fundamental para delinear toda a sua prática na perspectiva da educação inclusiva. Poker, Valetim e Garla (2018) compartilham do mesmo pensamento:

Para o docente expert em determinada área de estudo, mas que não tem conhecimento sobre educação inclusiva, ensinar um aluno com deficiência constitui um imenso desafio. Isso porque todo seu amplo e profundo conhecimento pode não ser suficiente. Precisa estar aberto para se conectar a outros saberes que tratam de estratégias, recursos, metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas, bem como trabalhar de forma colaborativa e articulada com outros profissionais (p. 133).

Nesse sentido, as estudantes sentiram falta do acolhimento/apoio por parte do seu curso e também institucional como um todo. Por outro lado, alguns estudantes com DV tiveram apoio e foram acolhidos pelo seu curso:

Cooperação da coordenação né, não somente eu, mas as outras pessoas, é... os PcD. [...] ele (o coordenador) até criou um grupo no WhatsApp né, é... ‘coordenação acessibilidade’. (Ana)

E eu recebi um convite do professor, do coordenador na época: Óh Júlio, vai ter aí uma reunião lá do colegiado pra gente saber, que o colegiado [...] saber como é que a gente pode tá estudando estratégias pra incluir você e os outros. (Júlio)

Desse modo, vale salientar a importância de ouvir os estudantes com deficiência principalmente ao que se refere à sua inclusão nas atividades acadêmicas.

Infelizmente, a universidade tem base nos padrões hegemônicos, elitistas, pautado na meritocracia, no produtivismo que em sintonia com o neoliberalismo acentua o capacitismo, que historicamente oprime as PcD. Assim, o enfrentamento aos entraves é constante,

sobretudo no ensino remoto, que extrapola as dificuldades de condições e atividades pedagógicas.

Como bem lembra Cabral, Orlando e Meletti (2020, p. 3) a Educação Superior foi criada “para atender as demandas de uma elite que buscava a dominação econômica, cultural e política. Ao longo dos anos, universidades brasileiras têm sido o local de conflitos e debates políticos na contínua batalha para fazê-las acessíveis às classes mais baixas”.

Na atualidade, lembramos os debates em relação às cotas de acesso à universidade, que foram implantadas para reparar e minimizar a desigualdade social entre a maior parte da população que não tinha oportunidade de entrar numa universidade e a menor parte (a classe dominante) que detém o poder do capital. Depreende-se das desigualdades sociais, que as diversas barreiras no ensino remoto, se revelaram e agudizaram durante a pandemia.

Todas essas mediações vivenciadas no âmbito da Educação Superior durante o ensino remoto, produzidas nos cursos de graduação, por todos que o compõem, estão influenciando no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com DV, seja no aspecto favorável ou não. São determinações sociais engendradas por diversos aspectos, tendo como regente o sistema econômico pautado no capitalismo que pode está intencionalmente maquiado. Destacamos no caso em análise a meritocracia e o capacitismo.

Reiteramos também que o ensino remoto configura-se na potencialização das desigualdades sociais sob o domínio do capital, que se materializa na meritocracia, na intensa carga de trabalho docente, no aumento da riqueza das grandes empresas da área da tecnologia digital e internet e na baixa qualidade educacional da população pobre, que em grande parte não tem condições de acompanhar esse modelo de ensino (SAVIANI; GALVÃO, 2020).

Retomando, o NAC faz parte de uma política pública, assegurada pelo Decreto nº 7.234/2010. Que traz no Inciso X, do Parágrafo 1º, do Artigo 3º que as ações do PNAES quando se referem aos estudantes da graduação com deficiência, devem ser desenvolvidas nos seguintes aspectos: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva o NAC trabalha com ações afirmativas com o objetivo específico de eliminar as barreiras estruturais, construídas socialmente para que esse grupo populacional possam se sentir pertencentes ao meio acadêmico.

Nesses termos, trazemos para a discussão o indicador: “**Serviços de apoio da instituição**”, construído pelas mediações e articulações em que o NAC se fez recorrente nas falas dos participantes. Assim se mostrou como um aspecto relevante na constituição da

dimensão subjetiva da realidade educacional dos participantes. Para melhor compreensão segue alguns pré-indicadores:

Eu preciso realmente da adaptação do material pelo NAC e por sinal foi um dos fatores de eu ter reprovado de certeza em duas matérias, por não ter conseguido esse acesso pela falta de comunicação dos professores com o NAC pra adaptação dos materiais. (Ana)

O NAC [...] promoveu uma reunião, [...] entre alunos e professores... e os responsáveis do NAC né, para dar orientações. Porque não só os meus professores, mas outros também tinham dúvidas porque também tinha outros alunos cegos. Não foi assim um contactar diretamente deles. Foi algo solicitado digamos que nosso né, da nossa parte. Esse foi o único contato assim que teve. (Edson)

Os pré-indicadores supramencionados ressaltam como a falta de diálogo entre as partes envolvidas pode implicar no insucesso e exclusão dos estudantes com DV. O trabalho em parceria, de cunho colaborativo entre NAC, coordenação, professores e estudantes é fundamental para um percurso acadêmico inclusivo. No entanto, analisamos que esse movimento não acontece com a maioria dos professores e estudantes, são diálogos pontuais.

Nos pré-indicadores da entrevista com Ana ficou implícito a burocracia que obstaculiza a articulação das partes para se requerer o material adaptado/acessível. Essa discussão já foi feita anteriormente, pois, esta é uma situação recorrente trazida pelos participantes, dado que o material adaptado/acessível é uma das principais necessidades educacionais dos estudantes com DV. Na sessão reflexiva, Irene acrescenta que:

De seis professores, dois conseguiram preencher o formulário e enviar. Os outros não... não tiveram paciência. [...] “Ah, vocês, colega da Irene, tentem avisar a ela, porque eu fui enviar para o NAC, o NAC disse que não é bem assim tem que ter...” Tem tudo uma burocracia, e nem todos eles [os professores] querem cumprir né. (Irene)

Guimarães (2021) salienta que a burocracia potencializa as barreiras na trajetória das pessoas com deficiência, até mesmo quando se refere à acessibilidade, como reporta o caso em questão. As diversas barreiras que existiam no ensino presencial foram agudizadas durante o ensino remoto. Sendo assim, o apoio institucional, mais especificamente vindo do NAC, precisaria se ajustar às novas demandas que se tornaram crescentes.

O contexto inteiramente virtual pedia mais atenção e um apoio maior para aqueles que apresentam dificuldade no uso das TDIC. Isto significa que se deveria pensar em estratégias a partir das ferramentas digitais para possibilitar o acesso e a participação de todos os estudantes nas atividades, mas observando e respeitando os aspectos individuais de cada universitário. Porém, os pré-indicadores a seguir denunciam a negligência por parte da instituição, sobretudo dos serviços de apoio ao estudante com deficiência:

Pra fazer a matrícula, eu pedi [apoio]. Mas [...] o Núcleo de Acessibilidade, ela [assistente social do NAC] me direcionou assim: os sites, os lugares. Mas ela falou claramente que eu tinha que correr atrás, que ninguém ia fazer nada por mim. (Irene)

O que me entristeceu e até hoje me entristece é porque falam que tem um núcleo de apoio, mas não estão dando o mínimo apoio pra gente, e isso é que está me deixando a desejar e entristecida. (Isabel)

Quando eu ligo pra ter esse apoio, dizem que eu estou tendo esse apoio. De onde é que estou tendo esse apoio que não está chegando na minha pessoa? [...] Só não é os materiais adaptados que eu preciso. Eu preciso de outros tipos de apoio também, [...] bolsista pra ler o material junto comigo, [...] pra me ajudar a fazer um trabalho, pra entrar no AVA junto comigo. (Laura)

Não basta apenas você dar uma bolsa de mil reais, por exemplo, pra comprar um smartphone, um tablet ou notebook, [...] não foi feito muita coisa, mas a universidade acha que fez. (Júlio)

As significações que os universitários com DV atribuem aos serviços de apoio à inclusão na universidade, mais especificamente ao NAC, sobretudo no contexto do ensino remoto, é de desamparo e falta de comprometimento. Tais significações expressadas pelos universitários com DV se constituíram diante das condições materiais que os referidos sujeitos vivenciaram durante o ensino remoto.

Essa realidade causou impacto nesses universitários, inclusive no tocante à sua aprendizagem e permanência na universidade. A falta de apoio pode ter contribuído para desistência de alguns estudantes com DV como já foi mencionado nesse estudo.

Retomando o que disse o participante Júlio: “não basta você dar apenas uma bolsa de mil reais [...] pra comprar um smartphone”. No ensino remoto, diversas foram as barreiras que se apresentaram no percurso, tais como o não ter acesso às tecnologias e a falta de domínio para utilizá-las são apenas algumas delas.

[...] para além do acesso às tecnologias, há de se considerar também a acessibilidade curricular das aulas, do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e dos recursos didáticos que são adotados, pois é diante das estratégias do ensino à distância (EAD) e em meio ao caos sanitário que a desigualdade social e a invisibilização da pessoa com deficiência se agravam e naturalizam (ORLANDO; RAIOL; FERREIRA, 2021, p. 114).

Desse modo, entendemos que a categoria de análise dimensão subjetiva da realidade se forja no movimento em que a objetividade da realidade constitui a subjetividade do sujeito, numa relação dialética. Esse movimento articulado e interdependente se caracteriza na historicidade, pois é nesse processo que o sujeito e o fenômeno social se constituem, e se transforma (BOCK; FURTADO, 2020). Os autores postulam que a categoria dimensão

subjettiva da realidade explica que o fenômeno social se constitui das condições materiais e simbólicas advindas dessa materialidade social. Para tanto, afirmamos que as problemáticas como: as desigualdades de condições, o capacitismo, a negligência, a falta de apoio institucional e a invisibilidade que os estudantes com DV têm vivenciado na universidade constituem a dimensão subjettiva da realidade educacional desse grupo de estudantes.

Diante das intensas limitações sociais, pedagógicas e econômicas vivenciadas pelos universitários com DV no contexto do ensino remoto, continuamos a análise das múltiplas determinações que movimentam o fenômeno destacamos agora o indicador: “**Pensando numa universidade inclusiva**”, que traz as significações dos sujeitos sobre como seria uma universidade inclusiva. O devir tem como referência os desafios e as barreiras que esses estudantes vivenciam na sua trajetória acadêmica, tanto no ensino presencial como no remoto.

Os pré-indicadores expõem que existem barreiras em todos os âmbitos e de todos os tipos na universidade, como já vimos. Há uma multiplicidade de demandas apontadas pelos participantes que interferem diretamente no seu processo de aprendizagem e de pertencimento a esse espaço que foi instituído para os filhos da classe elitizada (TALARICO, 2021).

Nessa perspectiva, o poder hegemônico acredita que a presença dos estudantes com deficiência na universidade se traduz numa afronta aos seus interesses. Uma vez que o objetivo da classe burguesa, no que tange às PcD é segregá-los e excluí-los do convívio social, pois os tratam como pessoas que tem “menos valia” (TALARICO, 2021). Por isso, perpetuar as barreiras e sucatear a universidade pública é uma manobra do capital para excluir aqueles que não interessam para aumentar a riqueza dos detentores do poder, a classe burguesa.

Os pré-indicadores a seguir se configuram como proposições para universidade que pretende ter comprometimento com a inclusão dos seus estudantes com deficiência:

Ver primeiro quais são as necessidades da PcD e como que esse acesso poderia ocorrer, pra que antes do período começar. Ele [o estudante] já ter acesso aos materiais né adaptados. (Ana)

Os professores poderiam mudar as metodologias, né, pensar, sempre pensar em um público diverso. Eu penso que uma formação especializada na inclusão, voltada pra pessoas PcD, e sobretudo, exercitar a empatia, porque tem muitos casos assim de pessoas... ahn... rudes. (Edson)

Uma universidade que realmente leva a sério as demandas dos seus alunos, docentes, servidores, sabe. A comunidade em geral. [...] Ela [a universidade] tem que chamar a responsabilidade de todos sem exceção. A minha permanência na universidade... ela se dá não apenas na minha relação com professores e alunos, mas com os servidores. (Júlio)

Uma universidade inclusiva é... mais acessível possível né, várias opções de acessibilidade, porque se você não conseguir de uma forma, você ia tentar de outra. É... monitores para nos auxiliar nas tecnologias. Nós precisaríamos de piso tátil principalmente para podermos nos guiar né, e também tecnologia né. Avisos em braille e em áudio, assistência por parte de coordenação, por parte do núcleo de acessibilidade, mais simplicidade nos formulários, mais... menos burocracia e mais... mais praticidade. (Irene)

A universidade inclusiva, ela tinha que [...] está os professores, alunos, aliás professores, funcionários, todos os núcleos, todos os blocos, tudo preparado, tudo assim adaptado, não só os professores capacitados, mas também os prédios no caso a acessibilidade dos prédios, pra chegada né, pra a gente saber onde é que está, o deficiente visual ter uma noção, até os cadeirantes mesmo né, que tem muito buraco lá, a chegada de prédio pra ter rampa onde é muito alto. [...] Fazer cursos pros professores e funcionários né. (Laura)

Notamos que essa pesquisa tem trazido, além da situação cruel vivenciada pelos participantes, também está sendo um instrumento para que eles possam ser ouvidos e a partir dela ter esperança no devir. Retratamos isso numa das falas durante a sessão reflexiva:

Espero realmente ter contribuído e que seja um acréscimo aí pra gente melhorar a situação da acessibilidade dentro da universidade e outros campos também. Que a partir desse trabalho, entre tantos outros que estão surgindo aí é... direcionado às pessoas com deficiência, que venha realmente trazer um outro olhar para nós. (Ana)

Analisando os pré-indicadores apontados anteriormente como proposição para inclusão, diversos aspectos foram descortinados, tais como: a falta de formação na perspectiva da educação inclusiva por parte dos professores e dos demais profissionais da universidade, inclusive daqueles que estão à frente para o apoio dos estudantes com deficiência; as barreiras arquitetônicas que impedem os estudantes com deficiência de frequentar e ocupar os diversos espaços da universidade causando-lhe o sentimento de não pertencimento, ou/e invisibilizando-os; a falta de apoio pedagógico, inclusive no tocante ao uso dos recursos tecnológicos digitais; as barreiras atitudinais que se caracteriza como opressão; a falta de comprometimento da gestão com a questão da inclusão; e a falta da participação do estudante com deficiência acerca das proposta/ações decisórias e constitutivas do processo inclusivo na universidade, desconsiderando totalmente ao que corresponde o lema das PcD: “nada sobre nós sem nós”.

Entretanto, a partir das condições materiais postas anteriormente neste indicador, depreendem-se reclamações, apelos e exigências que são legítimas, principalmente no retorno às aulas presenciais apontadas pelos universitários com DV:

Eu vou precisar de auxílio pra poder me locomover dentro da universidade, então acho que essa questão muito da estrutura, essa questão de ter alguém que possa auxiliar, essa coisa do material adaptado, e realmente da... das pessoas terem consciência de como tratar uns aos outros, que isso é muito uma questão pessoal, social. (Ana)

A questão não era pedir ajuda, a questão era realmente em deixar algo acessível. [...] Ajudaria muito pra mim ter acesso a esse material antecipadamente, porque.. é diferente né, a minha leitura, [...] às vezes eu preciso me demorar mais em um texto do que uma pessoa que enxerga, [...] eu preciso me demorar mais, é por várias razões né, pela leitura, pela zoadada, pelo desconforto. (Edson)

Os pré-indicadores sinalizam para o devir, na perspectiva de superar o que está posto na realidade social. Entendemos que a sociedade é constituída de movimentos que constituem a historicidade do sujeito. Desse modo, o devir é o que orienta para a transformação social, que implica, sempre, uma postura voltada ao que pode ser (DELARI JÚNIOR, 2013).

A preocupação desses universitários, evidenciadas nos pré-indicadores, decorre da realidade que os serviços de apoio à inclusão do estudante com deficiência na universidade, mais especificamente o núcleo de acessibilidade, não tem funcionado satisfatoriamente.

Conforme Anache e Cavalcante (2018), na Educação Superior ainda são encontrados muitos impedimentos que comprometem a permanência do estudante na universidade. São

barreiras no âmbito do currículo, a falta de recursos acessíveis e formação profissional docente e dos técnicos administrativos para lidarem com os estudantes com deficiências. Portanto, as condições de permanência ainda ficam restritas aos esforços individuais, de familiares e colegas (p. 116).

Aliada a essa conjuntura, temos a meritocracia que contribui para exclusão daqueles que fogem do padrão social estabelecido pela classe dominante. Aquela é uma força contrária ao processo inclusivo, ao mesmo tempo que favorece apenas àqueles que fazem parte da classe burguesa. É uma das formas opressoras que os estudantes com DV encontram na universidade, e que faz emergir o capacitismo vivenciado por eles no contexto de sua formação crítica intelectual que se constrói na universidade.

Reiterando o que afirmou Júlio, sobre o processo educacional inclusivo em meio à pandemia: “*não basta apenas você dar uma bolsa de mil reais pra comprar um smartphone, um tablet ou notebook*”. É muito além disso! Requer apoio ao estudante, seja no aspecto pedagógico ou outro, formação dos professores, eliminação de barreiras e participação ativa dos universitários com deficiência.

Portanto, diante do enfraquecimento das políticas de inclusão, em que se inserem os núcleos de acessibilidade, o devir com o ensino híbrido é de incertezas e preocupação dado a precariedade dos serviços oferecidos aos estudantes com deficiência.

6.1.4 Análise internúcleos da dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com deficiência visual no contexto pandêmico

Apreender a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com DV, sobretudo durante o ensino remoto, requer uma análise aprofundada, em que o movimento explicita e explique as contradições existentes na realidade objetiva que medeiam as relações sociais e a forma de pensar e agir dos sujeitos.

Nesse sentido, é importante compreender a fala dos sujeitos como ponto de partida, tendo a clareza que o avanço em busca de considerar as contradições imbricadas no processo, tais como: fatores econômicos, políticos, sociais e outros. Estes se fazem necessários para explicar o movimento do fenômeno social constituído na realidade objetiva e na sua historicidade. Desse modo, salientamos que a investigação da dimensão subjetiva da realidade não é monocausalista, nem linear (BOCK; AGUIAR, 2016).

Sendo assim, focamos na relação das partes entre si, que não apenas compõem o todo, mas um sendo parte do outro, em que se relacionam e se constituem mutuamente. Nessa perspectiva, tendo cada núcleo de significação como as parte que constituem a totalidade desta pesquisa, avançamos agora para a análise internúcleos, isto é, uma análise aprofundada que se faça penetrar na realidade para a compreensão do fenômeno social em estudo num contexto mais amplo.

Nesse momento é importante a orientação de Lowy (2010) quando afirma que, a totalidade não se aplica à realidade na sua amplitude e no seu esgotamento, pois levamos em consideração que não existe completude do fenômeno. Isto porque o estudo do fenômeno é inacabável.

Nos três NS construídos nesta pesquisa observamos a discussão de diversos aspectos imbricados no ensino remoto, que são condições materiais da realidade e aspectos subjetivos que se materializam nas ações e em aspectos da subjetividade e que medeiam a ação dos sujeitos. Desse modo, a síntese das múltiplas determinações forma e transforma o sujeito.

No cenário pandêmico, com isolamento social, no âmbito da educação ficou evidenciado que o protagonismo foi da tecnologia digital, seja de caráter positivo ou negativo. Este último teve maior destaque, e o aluno com deficiência foi um mero figurante no ensino remoto.

Conforme pondera Silva e Fumes (2021), grande parte dos universitários com DV ficou à margem desse modelo de ensino, seja por não ter o equipamento adequado, por não ter uma conexão de internet satisfatória ou pela falta de acessibilidade nos ambientes virtuais acompanhado do capacitismo estrutural presente na ação do professor.

Esses aspectos elencados, não existem somente em decorrência da atual crise sanitária e, inclusive, são elementos anteriormente já existentes e que estão alicerçados no sistema econômico que controla o país. Destacamos que estes foram potencializados pelo governo de Bolsonaro, que afetou toda a população, principalmente a mais pobre, em que se inclui a maioria das PcD. Segundo Alessi *et al* (2021, p. 17), “o capitalismo, com a Covid-19, expõe sua natureza e organicidade perversas de exploração das forças produtivas e de produção da exclusão nos sistemas sociais e políticos”.

Assim, quando retomamos a fala de Júlio: “*Não basta apenas você dar uma bolsa de mil reais [...] pra comprar um smartphone, um tablet ou notebook*”, entendemos que seria necessário pensar na conjuntura atual, não ser reducionista, dado que a educação envolve uma complexidade de aspectos presentes na sociedade que ultrapassa as questões pedagógicas.

Chamamos atenção para o fato que a educação não consiste apenas de equipamentos digitais. A relação entre os sujeitos é essencial para o desenvolvimento humano e antes de qualquer proposição de ensino, é necessário prover o sujeito de condições básicas de existência, essa é a prioridade num contexto pandêmico (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

É importante registrar que não estamos aqui questionando a utilidade e a contribuição das TDIC nas diversas áreas, inclusive na educação. Independentemente do ensino remoto, para as pessoas com DV, as TDIC se configuram como tecnologia assistiva, dando-lhes a possibilidade de participação independente em diversas esferas da sociedade e contribui funcionalmente para o sujeito com deficiência. No entanto, considerando a forma abrupta e, por vezes, decorativa que as TDIC estão sendo utilizadas, bem como a não consideração das especificidades dos estudantes, pode resultar em fracasso no processo de ensino-aprendizagem e até na desistência desse estudante que, além da dificuldade enfrentada com as TDIC, ainda convive com a prática capacitista e negligente de alguns professores.

Para tanto, queremos ressaltar que a discussão que está em pauta – a realidade educacional no modelo de ensino remoto excludente - fere os princípios e os objetivos da educação e notadamente favorece ao capital. Então,

Quando acessíveis, o uso desses recursos fornecidos pela TDIC pode possibilitar que a pessoa com DV realize diversas atividades com autonomia e independência, desde que esse usuário seja incluído digitalmente, ou seja, possa utilizar os recursos e tenha possibilidade financeira de adquirir

equipamentos e ter acesso à internet, entre outros aspectos (SILVA; FUMES, 2021, p. 51).

Porém, o que aconteceu na pandemia, como o uso exacerbado das TDIC, foi o comprometimento do processo inclusivo dos universitários com DV. Inclusive, as discussões do NS 2: Barreiras e desafios no contexto das aulas remotas: Não lembram que tem aluno cego na aula, mostraram que afetou também o professor. Para este, o modo de produção mediado pelas TDIC, caracterizado na modalidade *home office* trouxe uma sobrecarga e precarização do trabalho docente. Configurando-se numa exploração da classe trabalhadora para atender ao capital.

Os dados trazidos pelos participantes desta pesquisa denunciam que o ensino remoto promoveu o retrocesso educacional inclusivo. Ainda apontam que esse modelo de ensino favoreceu ao capital, que lucrou por meio da exploração da classe menos favorecida.

Tal exploração é notória quando ponderamos o desmantelamento educacional que resvala na sobrecarga e precarização do trabalho docente. Haja vista, que nesse modelo de ensino o docente é tensionado a produzir independentemente das suas condições materiais de trabalho. Nessa direção o ensino remoto contribui com a desvalorização do trabalho docente, que de modo sutil e intencional está sendo substituído por máquinas ao mesmo passo que estas, o sobrecarrega e o subalterniza.

Também observamos um modelo mercadológico de educação. Visto que, para o acesso às aulas, obrigatoriamente o estudante tem que pagar internet e ter um computador. Além do mais, o acesso às plataformas utilizadas nas aulas síncronas, geram lucros para tais empresas privadas.

Pontuamos ainda, que o ensino remoto tensiona a exclusão daqueles estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, que sobretudo no contexto pandêmico com o aumento do desemprego, não conseguem meios para ter a internet que esse modelo de ensino exige.

São estes e outros elementos que nos levam a compreensão que o ensino remoto é do e para o capital.

Na realidade, a pandemia foi apenas uma abertura para o capital ampliar a sua influência na educação superior, inclusive nos cursos presenciais e nas universidades públicas, com o intuito de aumentar seu domínio econômico (ALESSI, *et al*, 2021). Assim, o papel da academia se inverteu, ao invés do foco ser a formação humana/acadêmica do sujeito, a atenção foi exclusiva nas TDIC. É dessas “ferramentas” que se impõe o modo de produção capitalista na educação durante o ensino remoto. Garcia (2017) já alertava que a educação pública estava sendo privatizada ao privilegiar práticas neoliberais que sutilmente se

instalavam na rede pública de ensino. Com a pandemia e o ensino remoto, essas práticas ficaram explícitas e ganharam espaço.

Essa realidade educacional desigual e excludente que se evidenciaram em todos os NS é aclamada pela meritocracia. Esse mecanismo excludente que constitui a dimensão subjetiva da realidade educacional é compreendida pelos estudantes com DV como algo natural e ideologicamente positivo. No entanto, a ideia proposta pela meritocracia “pregada pelo sistema capitalista em que vivemos, está longe de ser ideal, pois trata-se somente de mais um meio de dominação ideológica das classes dominantes sobre as classes inferiores” (SOARES; BACZINSKI, 2018, p. 37). Por sua vez, os estudantes internalizam esse recurso de dominação e exclusão se culpabilizando e/ou aos colegas pelo seu fracasso acadêmico, quando na realidade faz parte da conjuntura social e econômica que mascara a realidade na sua concretude.

Por outro lado, o sujeito que possui condições econômicas não tem as mesmas dificuldades daqueles que são vulneráveis socioeconomicamente. As oportunidades de quem tem recursos financeiros são muitas e as de quem não tem são muito menores, assim a meritocracia não condiz com o mérito do sujeito. Soares e Baczinski (2019, p. 37) explicam que a meritocracia,

É um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. Isso, pois, a “aliança meritocrática” entre as classes dominantes e os docentes faz com que os indivíduos das classes dominadas continuem acreditando nesse modelo, fazendo com que a escola seja apenas uma ferramenta do capitalismo.

Por isso, reafirmamos que os fatores socioeconômicos e culturais não são considerados no viés meritocrático. Essa ferramenta ideológica induz o sujeito a se excluir, uma vez que ele próprio se sente incapaz diante dos obstáculos de diversas naturezas que atravessam o percurso acadêmico do universitário com deficiência.

É importante saber que a dimensão subjetiva da realidade é constituída pela vivência social de vários sujeitos. Isto não incorre que todos pensam semelhantes ou iguais. As pessoas podem ter pensamentos divergentes e ser constituinte do mesmo grupo. A coletividade, principalmente no âmbito educacional, é importante para pensar no processo inclusivo, considerando que no caminho existem os percalços, mas não a fragmentação.

Outro aspecto que se destaca em todos os NS discutidos nesta pesquisa é a prática pedagógica, dado que esta, não acontece isoladamente. Diversos aspectos a constitui que, por vezes, estão ocultos e que podem desenhar numa prática pedagógica excludente. No trecho

trazido de um dos NS: “os professores poderiam mudar as metodologias, né? Pensar, sempre pensar em um público diverso” (Edson), apreendemos que a prática docente acontece de maneira engessada.

Consideramos ser importante analisar os motivos desse engessamento, como também as implicações da pandemia para o trabalho do professor e ainda trazer as explicações para suas ações pedagógicas que, muitas vezes, são excludentes e estão apoiadas em uma metodologia tradicional, mecanizada e verticalizada. Primeiramente, destacamos o capacitismo como um dos marcadores sociais que se faz presente na prática docente excludente, uma vez que o sujeito é constituído por interseccionalidade ancorada no sistema capitalista. Outro possível fator que colabora com um fazer cristalizado, que por consequência desconsidera a diversidade humana, e/ou também não acompanha a dinâmica educacional, pode estar ligado à formação docente que não contemplou conhecimentos necessários para uma prática inclusiva. Outro ponto, não menos relevante que pode estar contribuindo para um fazer engessado, é a sobrecarga de trabalho e as péssimas condições que este está sendo desenvolvido, que precariza o ensino. Como consequência, o estudante que não se adapta à metodologia do professor é excluído do processo acadêmico.

Lira (2019) pondera que mesmo com os avanços significativos em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Superior, fomentados pelas políticas de inclusão, "ainda não conseguimos derrubar as barreiras presentes nos ambientes, sobretudo as atitudinais, que geram a invisibilidade das pessoas com deficiência” (p. 15). Especificamente na sala de aula, essas barreiras atitudinais formatam com as pedagógicas.

Nesse aspecto, o NAC pode contribuir com a quebra de barreiras que excluem o estudante com deficiência. Defendemos que o trabalho entre NAC e docente seja mais colaborativo, pois conforme foi indicado pelos participantes nos NS, ainda precisa muito haver essa parceria, principalmente quando se refere à inclusão do estudante com DV que necessita de materiais/recursos/estratégias acessíveis e que grande parte dos professores não tem esse conhecimento.

De acordo com Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo educacional é uma possibilidade de caminhar para o sucesso da inclusão. Ainda que constatamos na investigação do fenômeno a fragilidade do NAC no tocante à formação pedagógica dos profissionais para o trabalho educacional inclusivo, é preciso investir para superar estas fragilidades e fragmentação.

Nessa análise internúcleos não podemos deixar de refletir que o processo inclusivo não é de responsabilidade de apenas um único segmento, mas de todos e é necessário diálogo

entre as partes. Contudo, os dados apontaram que o diálogo não está acontecendo de modo satisfatório ou, por vezes, não acontece. O NAC, referência e principal articulador desse processo, durante o ensino remoto não conseguiu suprir as necessidades dos estudantes com DV: “*os professores ficaram sabendo que tinha uma pessoa com deficiência na turma deles quando no primeiro dia de aula*” (Irene). Este trecho denuncia a falta de diálogo que promove a mediação entre as partes que compõem o processo inclusivo. Como teoriza Vigotski (2007), a linguagem é o principal instrumento mediador, em que possibilita a compreensão e a organização de toda ação do sujeito no mundo. Porém, as mediações articuladas pela linguagem se apresentam fragmentadas e limitadas no ensino remoto, dado que o próprio formato de ensino, até mesmo as condições materiais para essa mediação não favorecem esse movimento para uma compreensão na sua inteireza.

Destacamos ainda que, influenciado pela falta de formação e por forças hegemônicas balizadas pelo capital, emergiu na análise que o NAC conduz o trabalho com os estudantes com um viés meritocrático e com postura verticalizada, que coaduna com o fato de alguns professores que demonstram não estarem abertos para o trabalho em colaboração.

No entanto, diante do atual panorama pandêmico, com a redução do número de mortes e internamentos por Covid-19, após dois anos do início da crise sanitária, as aulas estão sendo realizadas no formato de ensino híbrido.

Silva Neta (2022) explica que o ensino híbrido possui diversas concepções, no entanto uma característica que se destaca nesse modelo de ensino é mescla aulas convencionais em sala de aula com a utilização das tecnologias digitais para a promoção de ensino *online* como complemento do trabalho em sala de aula. No entanto, a conjuntura atual é muito preocupante, dado que as consequências geradas pelo ensino remoto, certamente reverberarão em retrocesso acadêmico para os estudantes, sobretudo, para os que tem deficiência visual, que devido aos enfrentamentos às barreiras do ensino remoto estão exauridos.

Nessa perspectiva, conforme os dados desta pesquisa, interpretamos que o ensino remoto provocou a evasão dos estudantes, o sucateamento da universidade, instigou a falta de motivação no ensino e para as novas aprendizagens e até mesmo a não aprendizagem pela falta de debates argumentativos e de trocas significativas para a construção de saberes. Essa circunstância decerto resulta numa formação precarizada. Esse é o desmantelamento do ensino superior público que poderá ser evidenciado no ensino híbrido e posteriormente no presencial.

Desse modo, implantar um modelo de ensino híbrido, em que boa parte de formação acadêmica dos universitários foi (des)construída no limitado e excludente ensino remoto pode contribuir, ainda mais, com o sucateamento do ensino e o retrocesso no âmbito inclusivo.

A implantação e o desenvolvimento do ensino híbrido sem reestruturar a universidade e fortalecer as políticas afirmativas, ignora e desconsidera as lacunas existentes na formação desses estudantes. Por isso, essa proposição se configura num jogo de faz de conta ou num falseamento da realidade.

Essas condições exigem ação política de uma gestão comprometida com o social e com formação acadêmica de qualidade. Porém, em contraposição existem a redução no orçamento destinados às universidades, consequência da falta de apoio de um governo que desconsidera a ciência e desdenha dos trabalhos desenvolvidos nas universidades públicas. Assim, as possibilidades de avanço são quase nulas, o que complica ainda mais a proposição e desenvolvimento do ensino híbrido no atual cenário. Desse modo seguimos num caminho de incertezas e lacunas na formação acadêmica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações expostas aqui, afirmamos que no percurso desta pesquisa, surgiram muitos desafios quanto ao processo de construir conhecimento científico sobre a dimensão subjetiva da realidade educacional de universitários com DV durante o ensino remoto. Visto a dinamicidade da realidade, sobretudo, num contexto político de destruição de direitos duramente conquistados e crise sanitária, todos nós fomos afetados.

Do nosso ponto de vista, o ensino remoto promoveu o sucateamento da Educação Superior. Quando entendemos que esse modelo de ensino, apoiado pelo Estado se configura num mecanismo para o avanço do projeto neoliberal, e nessa direção o serviço público fica refém das grandes empresas privadas. Sobretudo, aquelas vinculadas às TDIC que trazem uma avalanche de instrumentos digitais, plataformas virtuais, etc., que quase sempre não tem acessibilidade para PcD, mas que tem funcionalidades atrativas para ocultar o real, que é produzir lucro para o setor privado às custas da exploração da classe dominada.

Apreendemos com a análise que a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com DV durante o ensino remoto está atrelada aos enfrentamentos diários das diversas barreiras que historicamente estiveram presentes no contexto educacional e que com a pandemia se agudizou. Além do mais, merece destaque o enfraquecimento das políticas de inclusão e de distribuição de renda para combater a vulnerabilidade socioeconômica que afeta o sujeito na atualidade. Essa complexidade de elementos contribui para o fracasso acadêmico e até mesmo a evasão dos estudantes com deficiência do âmbito acadêmico.

Considerando o que foi compartilhado pelos participantes desta pesquisa e desvelado no processo de análise, apreendemos que no ensino remoto os universitários com DV atravessaram situações de desamparo e invisibilidade por parte NAC, uma vez que alguns serviços/atendimentos pedagógicos necessários para alguns estudantes, considerando sua individualidade, não estavam sendo realizados por esse setor.

Face à realidade apreendida não podemos nos calar diante das desigualdades sociais que tensionam e potencializam a exclusão dos universitários com deficiência. Em tempos de pandemia, as opressões se alargaram, a invisibilidade dos universitários com deficiência ficou caracterizada como um mecanismo de exclusão. Esses estudantes que historicamente foram e continuam sendo diariamente violentados pelas opressões do capacitismo, do patriarcado, do racismo e do capitalismo que cruelmente impõe desvantagens, no intuito de inferiorizá-los e excluí-los do convívio social. Situações essas estão sendo vivenciadas constantemente pelos

universitários com deficiência da universidade em foco, que em suas falas gritam por direitos humanos.

Apreendemos que por muitas vezes a prática pedagógica desconsiderou a diversidade de sujeitos e suas necessidades pedagógicas. Desse modo entendemos que diversos aspectos se engendraram nesse contexto, dentre eles a falta de formação no âmbito das TDIC e da inclusão. Como também a precarização do trabalho docente pela exaustão de atividades diárias.

Pontuamos que mesmo diante dos desafios decorrentes do contexto pandêmico, o processo foi intensamente satisfatório, pois escutar aos estudantes e tê-los como protagonista desse processo é lhe dar o direito humano, que na maioria das vezes lhe é cerceado com seu apagamento e invisibilidade: o direito de existir, de ser parte da sociedade.

Por fim afirmamos que as incertezas são muitas, mas certamente a devastação em termos de evasão, desmotivação, entre outros aspectos estarão evidentes no retorno às aulas presenciais. Assim, entendemos que para o retorno às atividades acadêmicas presenciais serão necessárias ações que reverberem na reestruturação da universidade no que tange ao espaço físico acessível; aos serviços nos diversos aspectos com recursos humanos e materiais para suprir as demandas; o fortalecimento e a implantação de novas ações afirmativas que motivem a permanência dos estudantes na universidade, sobretudo aqueles com vulnerabilidade socioeconômica e aos que tem deficiência; a formação continuada e valorização dos docentes e técnicos; e projetos que engajem os estudantes nas atividades acadêmicas e contribuam com sua formação.

Contudo, como o conhecimento é inacabável e a totalidade não se esgota no fenômeno, este estudo propõe novas investigações no âmbito da inclusão, sobretudo numa proposta colaborativa voltada para formação de professores e dos profissionais dos núcleos de acessibilidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 51, e 07305, 2021.

AGUIAR, W. M. J; MACHADO, V. C; ARANHA, E. M. G. Reflexões sobre a aproximação com abordagens interventivas e colaborativas na pesquisa de base sócio-histórica: a experiência do grupo “Atividade Docente e Subjetividade”. **Revista Educação e Cultura**

- Contemporânea**. Vol 10, n. 22, 2013. Disponível em <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/662/404>> Acesso: 15 mar 2021.
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>> Acesso: 04 jan 2021.
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S.. Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo, v. 26, n. 2, mar. 2006. 26 (2) 222-245. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>> Acesso: 04 jan 2021.
- AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica ao estudo da teoria das Representações Sociais. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.5, n.11, Jul./Dez. 2008. ISSN 1807-2194. Disponível em <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/7428/47966310>> Acesso: 04 jan 2021.
- AGUIAR, W. M. J. *et al.* Tecendo redes de colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar. *In:* BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- ALESSI, F. M; *et al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela covid-19 no contexto da crise do capital remoto. *In:* **Universidade e Sociedade** / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, no 1 (fev. 1991) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral ISSN 1517 - 1779 2021 - Ano XXXI Nº 67.
- ALMEIDA, J. P; CHALETA, M. E. R. A formação docente para a prática da educação inclusiva no curso de pedagogia da universidade federal de Alagoas. **Formação docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal**/Organizadoras: Jaqueline Praxedes de Almeida, Maria Elisa Rolo Chaleta. Maceió: EDUFAL, 2017.
- ALVES, S. F; TELES, V. C. Audiodescrição simultânea: propostas metodológicas e práticas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(56.2): 417-441, mai./ago. 2017. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647486/16536>> Acesso: 10 nov 2021.
- ANACHE, A. A; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 115-125. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6Hgx4ZfLdkgRPhb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 01 jul 2022.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272.
- ASSIS, T. É. T. de; PEREIRA, L. S. G.; SILVA, R. S. de L.. A importância do uso dos materiais didáticos adaptados no processo de ensino aprendizagem de educandos com

deficiência visual no IERC-RN. **Revista Includere**, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 217-218, Ed. Especial, 2015.

BACURY, G. R; FERREIRA, M. S. Colaborar ou cooperar? diz espelho meu! **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-25, e-18431, jul./set. 2019. Disponível em <<https://www.redalyc.org/journal/5639/563965384014/563965384014.pdf>> acesso: 29 mai 2022.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 201.

BOCK, A. M. B; Psicologia e desigualdade social. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. 2016 Dez5(2):255-262 Disponível em <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1112>> Acesso: 30 mai 2022.

BOCK, A. M. B; *et al.* A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. *In:* BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOCK, A. M. B; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In:* BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. *In:* **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Elisa Zaneratto Rosa (Orgs.) - São Paulo: Cortez Editora, 2020.

BÖCK, G. L. K; *et al.* Estudos da deficiência na educação: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. *In:* **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2020.**

BÖCK, G. L. K; *et al.* **Guia para práticas anticapacitistas na Universidade**. Unesp. s/d.

BORGES, L; BANDEIRA, D. P; CORRÊA, R. B. C.C. Inclusão digital e o precário ensino remoto em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 56075-56082 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso: 22 abr de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> Acesso: 30 ago 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019. Disponível em <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf> Acesso: 05 set 2021.

BRASIL, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso: 30 ago 2021.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 15 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **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=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso: 20 jan 2021.

BRASIL, **Lei nº 13.409, de dezembro de 2016**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm> Acesso: 29 mar 2021.

BRASIL. **Decreto no 9.034, de 20 de abril de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm> Acesso: 16 fev 2021.

BRASIL. **Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso: 17 fev 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso 17 fev 2021.

BUIATTI, V. P; NUNES, L.G.A. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 1, p. 325-345, jan./abr. 2022. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64911/33496>> Acesso: 23 mai 2022.

BURCI, T. V. L. *et al.* Ambientes virtuais de aprendizagem: a contribuição da Educação a Distância para o ensino remoto de emergência em tempos de pandemia. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, 2020, p. 1-16.

CABRAL, V. N; ORLANDO, R. M; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. Disponível <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412>> Acesso: 21 março, 2022.

CARRIERI, S; ESPÍNDOLA. C. M. Sistema de cotas para pessoas com deficiência: ação afirmativa para promoção do acesso à universidade. **XII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria na Américas**, 2021. Disponível em <em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97855>. Acesso: 05 jun 2022.

CARTA ABERTA À SOCIEDADE ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 16/03/2021. Disponível em <<https://ufal.br/ufal/noticias/2021/3/em-carta-aberta-gestao-fala-da-grave-crise-financeira-enfrentada-pela-ufal>> A cesso: 24 mar 2020.

COSTA, L. M. L.; CABRAL, R. P. Para um mundo acessível: mudando a forma de olhar para a deficiência. **ABPMC Comunidade**. Abril 2018. Disponível em <<https://www.emap.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Para-um-mundo-acess%C2%B0vel-mudando-a-forma-de-para-olhar-a-defici%C3%A0ncia.pdf>> Acesso: 20 fev 2022.

COSTA, L. S. A vida da pessoa com deficiência: reflexões legadas do distanciamento social. Organização: MENDES, Amanda *et al.* In: **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia**. Rio de Janeiro; Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz; 2020.

DCE - Quilombo dos Palmares. **Nota do dce ufal acerca da resolução ad referendum 80/2020 e a retomada do calendário acadêmico de 2020.1**. Disponível em @dceufal. Acesso: 28 ago 2021.

DCE - Quilombo dos Palmares. **Carta à Bancada Federal Alagoana no Congresso Nacional, Deputados Estaduais, Governador, Prefeitos, Vereadores e à Sociedade Civil**. Disponível em @dceufal. Acesso: 28 ago 2021.

DELARI JÚNIOR, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP : Editora Alínea, 2013.

DICIONÁRIO MARXISTA. Editor: Tom Bottomore.

DOUNIS, A. B. **Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

EDITAL Nº 02/2021 - PROEST/UFAL. **Projeto Ufal Conectada**. Disponível em <<https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil/projeto-alunos-conectados-2/edital-de-abertura/view>> Acesso: 17 mar 2021.

EDITAL Nº 06/2020 - PROEST/UFAL. **Auxílio para aquisição de equipamentos**. Disponível em <<https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil/cadastro-para-concessao-de-auxilio-para-aquisicao-de-equipamentos/edital-de-abertura-retificado-2/view>> Acesso: 17 mar 2121.

FARO, A; *et al.* COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estud. psicol.**, Campinas, 37, e200074. 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkxZ6QwHRPhZLsR3z8m7hvF/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 30 ago 2021.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**; tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva - Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTES, R. V. A burocracia como modo fenomênico necessário do capitalismo: a crítica de Lukács ao burocratismo e a necessidade da democratização da vida cotidiana. In: **Marxismo e burocracia de estado**. Organização: Elcemir Paço Cunha. - Campina: Papel Social, 2017.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FUMES, N. L. F; AMORIM, R. O. Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência na educação superior a partir da experiência da estruturação de um núcleo de acessibilidade. In: **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial** /Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Raíssa Matos Ferreira, Ivón Raquel Díaz Pedraza (organizadoras). – Marília : ABPEE, 2022.

FURLAN, E. G. M; *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 416-438, jul. 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 10 dez 2022.

GARCIA, J; GARCIA, N, F. Impactos da pandemia de covid-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 55, p. 1-14 e18870, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18870>> Acesso: 08 nov 2021.

GARCIA. R. M. C. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. In Rosalba Maria Cardoso Garcia (Organizadora). - Florianópolis: UFSC/CEF/NUP, 2017.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, n. 3, v. 34, Florianópolis, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso: 10 set. 2021.

GESSER, M; BLOCK, P; MELLO, A G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social** / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020.

GESSER, M; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 151-166, dez. 2017.

GOMES, E. M. A. **Significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. - Mossoró, 2018.

GONÇALVES, M. G. M. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. In: **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Elisa Zaneratto Rosa (Orgs.) - São Paulo: Cortez Editora, 2020.

GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: **A dimensão subjetiva do processo educacional** / Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Ana Mercês Bahia Bock, (orgs.) - São Paulo: Cortez, 2016.

GUIMARÃES, D. N. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. In: **Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. /Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

Instrução Normativa Nº 05/2018/PROEST de 15 de fevereiro de 2018. Disponível em <<https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/instrucoes-normativas/acessibilidade/view>> Acesso: 22 jan 2021.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. rev. - Campinas, SP; Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. S. de M, Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>> Acesso: 20 fev 2022.

KAHHALE, E. M. P; ROSA, E. Z; SANCHEZ, S G. Sobre o método. *In: Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia.* Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Elisa Zaneratto Rosa (Orgs.) - São Paulo: Cortez Editora, 2020

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto;** tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.4-18, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.6044. Disponível em <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/6044/pdf>> Acesso 05 nov 2021.

LIMA, A. P. B. A teoria Sócio-histórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000.

LIRA, D. W. N. G. **Experiências de invisibilidade:** discutindo a acessibilidade de estudantes com deficiência na UFPB. Monografia (Graduação) - Universidade Federal de Paraíba. Centro de Educação. Graduação em Pedagogia. João Pessoa, 2019.

LOUZEIRO, R. Educação pública e inclusão: motores à construção de uma sociedade inclusiva. *In: Guia Mulheres com deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania.* Brasil: Coletivo Feminista Helen Keller. 2020.

LÖWY, M.. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista I. -19. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, J. E. P; RAMOS, M. N. Saberes e conhecimentos na educação pós-pandemia: uma construção necessária. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 245-268, Jul./Dez., 2021.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. *In: Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais/Organização Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo.* – Natal: EDUFRN, 2013.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. Pesquisa qualitativa em debate.* Bauru, 2004. Disponível em

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_e_intrevista_semi-estruturada.pdf> Acesso: 11 set 2021.

MARCHESAN, A; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**. Volume 17. Número 40. Ano 2021 | p. 45-55 - e-ISSN 1981-4674. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199/17003>> Acesso:24 mar 2021.

MARQUES, E. de S. A; CARVALHO, M. V. C. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.3, n.2, p.1-25, maio/ago. 2019. ISSN: 2526-7647.

MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Fundamentos teórico-filosóficos e suas determinações nas teorias pedagógica. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. Especial, 2019. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1986/1729>> Acesso: 08 nov 2021.

MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, O. B; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, vol. 7 n.13, p. 8 - 28, jan. – jun. 2012. ISSN 1809-7286.

MARX, K. **O capital**. Volume I, livro primeiro o processo de produção do capital tomo 1, (Prefácios e Capítulos I a XII) Apresentação de Jacob Gorender Coordenação e revisão de Paul Singer Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996.

MASSON. G. A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento: contribuições de Gyorgy Lukács. **Cadernos GPOSSHE On-line**, v. 1, n.1, 2018. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/487/387>> Acesso: 07 ago 2021.

MATTOSO, V. A. **Ora, direis, ouvir imagens? Um olhar sobre o potencial informativo da áudio-descrição aplicada a obras de arte visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência visual**. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/handle/123456789/764>>. Acesso: 29 set 2022.

MELLO, F. R. L. V; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 57-66**. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 01 jul 2022.

MELLO, A, G, de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012.

MELSERT, A. L. M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3LQrJfXVNBhJBrMWZ8kWSyq/?lang=pt&format=pdf>> Acesso: 08 jun 2021.

MENDONÇA, A. A. S. Escola inclusiva: barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba v.1, n.1, p. 4-16, 2013. Disponível em <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/801/919> Acesso: 10 jul 2021.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Pesquisa qualitativa: um guia para design e implementação** - Quarta edição. 2015.

MIRANDA, A. A. B.; SILVA, L. C. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário. *In: Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade / Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e colaboradores. - Uberlândia : EDUFU, 2008.*

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**. 16 a 20 de julho de 2000. Campinas/SP.

MORAES, M; ALVES, C. A. O que a universidade aprende e ensina com as pessoas com deficiência durante a pandemia. Organização: MENDES, Amanda *et al.* *In: Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia*. Rio de Janeiro; Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz; 2020.

MOREIRA. L. C; FERNANDES, S; DAMASCENO, A. R. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia. **Revista Cocar Edição Especial**. N.13/2022 p.1-20 . Disponível em <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>> Acesso: 23 jul 2022.

MOURA, P. L; SILVA, M. Q; FUMES, N. L. F. A prática docente na educação superior: significações acerca da inclusão de um universitário com deficiência visual. In: Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Raíssa Matos Ferreira; Ivón Raquel Díaz Pedraza. (Org.). **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. 1ed.Marília: ABPEE, 2022, v. , p. 295-324.

NADA SOBRE NÓS SEM NÓS. **A perseguição às pessoas com deficiência durante o holocausto**. Museu do holocausto, Curitiba, Brasil, 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. - 1.ed.- São Paulo : Expressão Popular, 2011.

NUNES, T; AMORIM, A; CALDAS, L. A pandemia de covid-19 e os desafios para uma educação inclusiva. Organização: MENDES, Amanda *et al.* *In: Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia*. Rio de Janeiro; Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz; 2020.

ORLANDO, R. M; RAIOL, J. J. M; FERREIRA, S. C. G. S. Educação Superior brasileira e docentes com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: ideias iniciais. *In: Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas. /Francisco*

Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Rev. Simbio-Logias**, V. 12, Nr. 17 - 2020.

Disponível em

<https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf> Acesso: 05 mai 2021.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M.. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Revista Psicologia e sociedade**, 2015, v. 27, nº 2, p. 362-371, 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>> Acesso 04 jan 2021.

PASSOS, S. F. C; **Eu e tu, nós os diferentes:** a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós Graduação em Educação. Rondonópolis. 2016.

PENTEADO, M. E. L; AGUIAR, W. M. J. Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 537-554, set./dez. 2018. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZJFnkzVrMdGG7ZzDTtdGpmG/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 25 mai 2022.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Ponto de vista**. Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008.

PLETSCH, M. D; MELO, F. R. L V; CAVALCANTE, L. C. C. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. *In: Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas.* /Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

POKER, R. B; VALENTIM, F. O. D; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 127-134. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPO69xVVd/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 28 abr 2022.

PRESTE, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais:** obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior / Disneylândia Maria Ribeiro. – 2016.

SANTOS, B. S. Lecciones iniciales de la pandemia de covid-19. **Revista de Economía Institucional**, vol. 23, n.º 44, primer semestre/2021, pp. 81-101

issn 0124-5996/e-issn 2346-2450. Disponível em:

<<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/7008/9573>> Acesso: 24 mar 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, S. D. G. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física**: Análise do contexto universitário brasileiro e português. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2016.

SANTOS, M. M. **Implantação de políticas públicas de ações afirmativas no contexto da UFAL**: estudo de caso de 2005 a 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Maceió, 2014.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, no 1 (fev. 1991) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral ISSN 1517 - 1779 2021 - Ano XXXI Nº 67.*

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 653-662. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 09 ago 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>> Acesso: 05 nov 2021.

SCHNEIDER, E. M; *et al.* O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC): Possibilidades para o Ensino (não) presencial durante a Pandemia COVID-19. **Revista Científica Educ@ção** v.4, n.8, outubro/2020. Dossiê: Educação em tempos de COVID19. Disponível em <<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/123/109>> Acesso: 29 ago 2021.

SELAU, B; DAMIANI, M. F. A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotski: a ponta do iceberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 861-879, set./dez. 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p861>> Acesso: 27 dez 2020.

SELWYN, N. **A tecnologia educacional como ideologia**. Disponível em <https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_distrusting_cap2_trad_pt_final.pdf> Acesso: 16 jun 2022.

SILVA NETA, M. **Ensino híbrido em linguagens, códigos e suas tecnologias**: vivências e reflexões de docentes e discentes. - São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SILVA, M. Q; FUMES, N. L. F. A pessoa com deficiência visual em tempos de pandemia: resistência à exclusão. **Deficiência, educação e pandemia** [recurso eletrônico]: desigualdade revelada / Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Bruno Cleiton Macedo do Carmo [organizadores]. – Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

SILVA, M. Q. AMORIM, R. O; FUMES, N. L. F. O uso das tecnologias digitais por alunos com deficiência na educação superior. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69170>>. Acesso em: 15 mai 2021.

SILVA, A. M. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. 5, no 09, p. 587-610, jul.-dez./2020.

SILVA, A. C. Cartas: vez e voz aos estudantes com necessidades educacionais especiais - um convite à reflexão. *In: Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais/ Organização Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo*. - Natal: Edufrn, 2013.

SILVA, L. G. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. *In: Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais/ Organização Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo*. - Natal: Edufrn, 2013.

SOARES, K. S; BACZINSKI, A. V. M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36–50, jan./jun. 2018. Disponível em <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/20121/13052>> Acesso: 25 abr 2022.

SOARES, J. R, BARBOSA; ALFREDO, R. A. A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. **Dimensão subjetiva do processo educacional** / Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Ana Mercês Bahia Bock, (orgs.). - São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividade de sala de aula. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, A. S; *et al.* Práticas pedagógicas no Ensino Superior: o que relatam as produções científico-acadêmicas entre 2020 e 2021?. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, pág. e88111334791, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.34791>

SOUZA, A. S; *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2022. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231>> Acesso 11 ago 2021. ISSN: 2675-9144

SOUZA, J. M; *et al.* Uso de redes sociais como ferramenta pedagógica na Educação Básica: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, e36101623339, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23339>

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439/13090>> Acesso: 14 jun 2021.

TALARICO, C; et al. O decreto federal no 10.502/2020: um ataque à Educação Inclusiva. *n: Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas.* /Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

UNESCO. **Secretário-geral da ONU prevê catástrofe na educação.** Disponível em <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/portal/secretario-geral-da-onu-preve-catastrofe-na-educacao>> Acesso: 8 set 2021.

UNESCO. Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Salamanca, 1994.** Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>> Acesso: 02 jun 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Guia de orientações sobre o período letivo excepcional (PLE).** Disponível em <<https://ufal.br/ufal/periodo-letivo-excepcional/orientacoes-prograd/guia-de-orientacoes-ple.pdf/view>> Acesso: 23 abr 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. CONSUNI/UFAL. **Resolução nº. 80/2020, de 30 de dezembro de 2020.** Disponível em <<https://ufal.br/resolucoes/2020/rco-n-80-de-30-12-2020>> Acesso 16 mar 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, CONSUNI/UFAL. **Resolução nº. 34/2020 CONSUNI/UFAL, de 08 de setembro de 2020.** Disponível em <<https://ufal.br/ufal/periodo-letivo-excepcional/legislacao/resolucoes/rco-n-34-de-08-09-2020.pdf/view>> Acesso: 23 abr 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. CONSUNI/UFAL. **Resolução nº 19/2021-CONSUNI/UFAL, de 09 de março de 2021.**

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michael Col ... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.** - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem;** tradução: Paulo Bezerra. - São Paulo> Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem;** tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto - 2ª ed. - São Paulo: Martins, 1998.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas – Tomo V: **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.,** Paranaíba, v. 7,

n.19, p. 66-87, 2016. Disponível em <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/953>> ACESSO: 18 maio 2022.

ZANELLA, A. V; *et al.* Questões de Método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologias. **Psicologia & Sociedade**; 19 (2): 25-33, 2007.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pe/a/7fQH8GfwqJ7HKCjKtDZJrQd/abstract/?lang=pt>> Acesso 22 jun 2021.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, vol.24 n.1 Belo Horizonte Jan./Abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100002> Acesso em: 10 set 2021.

LISTA DE APENDICES: de A a C**APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista****ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1. Qual seu nome? Qual a sua idade? E qual o período que você está cursando?
2. Você tem cegueira ou baixa visão?
3. Seu acesso à universidade foi pelas cotas ou pela ampla concorrência? Como você avalia esse processo de ingresso? Como foi o seu processo de matrícula para o PLE/ensino remoto?
4. Você se considera uma pessoa incluída tecnológica/digitalmente?
5. Você utiliza ferramentas digitais? Se sim. Quais?
6. Você sente dificuldades na utilização das tecnologias digitais durante as aulas remotas? Se sim, com quais? Por que?
7. Nesse período de pandemia, você acha que houve fatos que chamaram a atenção da sociedade para repensarmos, de alguma maneira, a questão da diversidade e da inclusão? Se sim, quais?
8. Você considera que a pandemia evidenciou a invisibilidade dos estudantes com deficiência no contexto da sociedade brasileira? Pode falar um pouco mais sobre isso?
9. Você sabe o que é capacitismo? Se sim, me fale um pouco mais. Você acha que o capacitismo se aprofunda nesse momento, em que as atividades acadêmicas estão sendo realizadas em ambientes virtuais? (Caso não saiba o que é capacitismo: Você acha que a pandemia evidenciou os estigmas e preconceitos sofridos pela pessoa com deficiência? Você tem exemplos?)
10. Você, estudante com deficiência, foi ouvido/a durante o planejamento do PLE/ensino remoto sobre sua participação nas aulas? Se sim, de que forma foi feita essa consulta? Foi por parte da coordenação/direção do seu curso, ou outro órgão da IES? Você participou dessa consulta?
11. O que você poderia sugerir para possibilitar a acessibilidade para estudantes com deficiência visual no ensino remoto na Educação Superior?

12. Em tempos de pandemia da COVID-19, como se estabeleceu o acesso à informação referente às questões da universidade e aulas remotas?
13. Como você avalia a qualidade do ensino remoto oferecido pela UFAL em tempos de pandemia?
14. Como você avalia as atividades online, no contexto da pandemia e do isolamento social, no seu processo de aprendizagem?
15. Quais tipos de estratégias metodológicas você utiliza para estudar e aprender (gravação em áudio, leitor de tela, leitura em braile, ou outro)?
16. Você tem acesso aos materiais que são utilizados nas aulas com antecedência?
17. Como você avalia as plataformas digitais utilizadas pelo professor para aula síncrona e assíncrona, são acessíveis?
18. Como você avalia a dinâmica das aulas remotas quanto a sua participação?
19. Você considera as aulas remotas inclusivas? Você pode descrever uma aula inclusiva ou excludente que você participou?
20. Como se dá a interação entre você e seus colegas de sala durante o ensino remoto?
21. Como é sua interação com os professores durante o ensino remoto?
22. Como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem (seminário, prova, trabalho individual ou grupo, ou outro)? Você considera que foi de maneira inclusiva?
23. Você tem ou teve algum suporte pedagógico além da mediação do/a professor(a) ou seja para além da sala de aula? Como? Realizado por quem?
24. Você tem/teve atendimento do núcleo de acessibilidade da Ufal (NAC)? Se sim, qual?
25. Como você avalia o atendimento do NAC para a promoção da inclusão em tempos de ensino remoto?
26. Você já desistiu de participar de alguma atividade em tempos de pandemia na universidade por falta de acessibilidade? Pode falar qual barreira você encontrou para a desistência?
27. Para você, como seria uma universidade inclusiva? A universidade tem sido inclusiva para você? Se sim, de que maneira?
28. Quais medidas devem ser tomadas para que alunos com deficiência continuem a frequentar a universidade durante o ensino remoto e no retorno às aulas presenciais (quando houver)?
29. Tem mais alguma coisa que você queira comentar, que não foi dito?

APÊNDICE B–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE EM TEMPOS DE COVID-19 PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, dos pesquisadores(a) Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Raíssa Matos Ferreira, Maria Quitéria da Silva, Rebeqa Laryssa de Moraes Braga, Samara Louise da Cunha Silva, Phelipe Lins de Moura, Rosiane Oliveira de Amorim. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo destina-se a analisar a dimensão subjetiva da realidade dos universitários com deficiência durante o ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19 e apreender as diferentes mediações desse processo.
2. A importância deste estudo é dar voz à pessoa com deficiência em tempos de pandemia, de modo a conhecer as suas necessidades e vivências, as quais podem contribuir para o aprimoramento, planejamento e implementação de ações que garantam seu processo de aprendizagem em tempos de ensino remoto e de reabertura da educação superior.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:
Denunciar a invisibilidade e a negligência direcionadas à pessoa com deficiência em tempos de ensino remoto e seus aspectos relacionados ao apoio à saúde mental, identificando as barreiras existentes no processo de ensino e aprendizagem na educação superior, demonstrando as insuficiências de políticas públicas.
4. A produção de dados começará em julho de 2021 e terminará em fevereiro de 2022.
5. O estudo será feito da seguinte maneira:
Através de entrevista semiestruturada mediada por recursos tecnológicos e com a utilização de intérpretes de Libras nos casos necessários. Ressaltamos que os intérpretes assinarão o termo de confidencialidade, assegurando o compromisso de não divulgar ou repassar os dados, informações e conhecimentos a terceiros não envolvidos na pesquisa. Se possível, far-se-á uso do questionário on line, disponibilizado pelo *Google Forms*.
6. A minha participação será nas seguintes etapas:
Na produção de dados, sendo entrevistado(a) ou respondendo um questionário on line.
7. Os incômodos e possíveis riscos à minha saúde física e/ou mental são:
No início da entrevista poderão surgir alguns incômodos, como sentir mal-estar e/ou constrangimento diante do(a) entrevistador(a) pelo fato de relatar as minhas experiências de vida, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer com o desenvolvimento da entrevista. Os possíveis riscos à minha saúde física e mental estão relacionados ao possível mal-estar e/ou constrangimento, inclusive diante do(a) entrevistador(a), e como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao seu caráter intimista,

eu poderei sentir-me incomodado(a) ou constrangido(a) com a exposição de dados ou uma indevida quebra de sigilo. Para evitar situações de mal-estar e/ou constrangimento a entrevista será aplicada com questões que não expõem o respondente em relação às minhas opiniões pessoais sobre política, sexualidade ou outra perspectiva polêmica. Caso seja necessário em decorrência desta pesquisa, será garantido o acompanhamento psicológico. Também se informa que os dados coletados nesta pesquisa somente serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, mantendo a identidade dos(as) participantes em sigilo, em que o anonimato sobre as informações será assegurado pelo uso de nomes fictícios. Quanto ao armazenamento destes dados, ressaltamos que apenas os membros do grupo de pesquisa do qual os(as) pesquisadores(as) fazem parte, Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), poderão ter acesso aos vídeos ou qualquer outro material coletado da pesquisa. Todo o material coletado será gravado em computadores do grupo e nenhum material será mantido em plataforma virtual para que não ocorra quebra de sigilo. Mediante a estas medidas, providências e cautelas adotadas frente aos riscos é assegurado que poderei escolher ou não participar da pesquisa, esclarecendo que não serei prejudicado(a) pela não participação.

8. Os benefícios esperados com a minha participação no projeto de pesquisa, serão oportunizar a fala dos universitários com deficiência, refletindo sobre o seu processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino remoto, sobretudo em tempos de pandemia.

9. Poderei contar com a seguinte assistência: o encaminhamento pela Coordenação dessa pesquisa para o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.

10. Serei informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderei retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a minha autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para mim.

14. Serei indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a minha participação na pesquisa (nexo causal).

15. Eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por a

equipe de pesquisa responsável, e além disso concordo em que recebi as informações necessárias para entender que, clicando na caixa de seleção do formulário google, estou confirmando minha participação. Da mesma forma, sei que devo manter em meus arquivos copiados documentos que me foram fornecidos pela pesquisadora responsável.

16. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS466/12, CNS 510/16 e complementares)."

Eu

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTOS EM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Instituto de Educação Física e Esporte /Prof.

Titular Neiza de L. F. Fumes

Endereço: Campus A C Simões

Complemento: Tabuleiro dos Martins

Cidade/CEP:Maceió/Al

Telefone:(82)999837373

Ponto de referência: Sala do GEEAMA

Contato de urgência: Sr(a).Neiza L. F. Fumes

Endereço: Campus ACSimões

Complemento: Tabuleiro dos Martins

Cidade/CEP:Maceió/Al

Telefone:(82)999837373

Ponto de referência: Sala do GEEAMA

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danos durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio
Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade
Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail:
cep@ufal.br.

Maceió, de de .

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas) ASSINAR O MODELO, OBRIGATO RIAMENTE</p>
---	---

APÊNDICE C - Questionário utilizado para a seleção dos participantes

DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE EM TEMPOS DE COVID-19 PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Prezado(a) estudante,

Convidamos você, que é uma pessoa com deficiência e está matriculado(a) em um curso regular da Universidade Federal de Alagoas, para responder este questionário. Nosso objetivo é analisar a dimensão subjetiva da realidade dos universitários com deficiência durante o ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFAL sob o CAAE 47081721.8.0000.5013

Ressaltamos que a sua participação na pesquisa é voluntária. Todas as informações apresentadas serão mantidas em sigilo e serão utilizadas para fins desta pesquisa e os dados coletados poderão ser publicados futuramente para ciência da comunidade acadêmica e científica. Caso você queira tirar alguma dúvida, poderá entrar em contato: Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) / Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Pesquisadora Responsável: Dra. Neiza Fumes

E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br

Desde já, agradecemos a sua participação!

1 Termo de Acordo:

Aceito participar da pesquisa, voluntariamente, após ter sido esclarecido(a).

Dados pessoais:

2. Nome completo:

3. Nome social:

4. E-mail:

5. Telefones:

6. Curso:

7. A que campus você está vinculado/a?

Campus Maceió

Campus Arapiraca

Campus Sertão

Campus de Engenharias e Ciências Agrárias

Outro

8. Qual é a sua deficiência?

Deficiência Auditiva / Surdez

Deficiência Física

Deficiência Intelectual

Deficiência Visual

Deficiência Múltipla

Surdocegueira

Transtorno do Espectro Autista

Sofrimento Psíquico

Outro

Conhecimentos iniciais em relação à COVID-19:

9. O que você sabe sobre COVID-19?

10. Você já se infectou pela COVID-19?

Sim Não

Saúde mental durante a pandemia da COVID-19:

11. Você fez ou começou a fazer acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico durante o período da pandemia?

-Não faço acompanhamento

-Comecei a fazer acompanhamento durante a pandemia

-Já fazia acompanhamento desde antes da pandemia

12. Numa escala de 1 a 5, avalie os itens abaixo:

1-Nunca 2-Poucas vezes 3-Algumas vezes 4- A maior parte das vezes 5-Sempre

-Você tem se sentido estressado(a) durante o período da pandemia?

-Você tem se sentido ansioso(a) durante o período da pandemia?

-Você tem sentido oscilações no seu humor durante o período da pandemia?

-Você tem sentido alterações no seu apetite durante o período da pandemia?

-Você tem sentido alterações no seu sono durante o período da pandemia?

Autocuidados durante a pandemia da COVID-19:

13.No período da pandemia você tem conseguido manter a prática das atividades físicas?

Sim Não Às vezes

14.Se você tem praticado atividades físicas, quais são elas?

15.Se você pratica atividades físicas, quais são as suas intenções?

-Saúde

-Qualidade de vida

-Terapia

-Lazer

-Estética

-Reabilitação

-Alto rendimento

-Outros

16. Você tem conseguido manter as práticas de autocuidado durante o período da pandemia?

Entendemos que o autocuidado envolve hábitos benéficos que realizamos para nós mesmos(as), relacionados à saúde mental, emocional, física, social e espiritual e com o objetivo de enfrentar os desafios da vida cotidiana.

Sim Não Às vezes

17. Se sim, quais são as práticas de autocuidado que você tem realizado?

18. O que você tem feito para manter sua saúde mental nesse tempo de pandemia?

19. Como você avalia as condições de acessibilidade das notícias sobre a disseminação e prevenção da COVID-19?

Péssimas Ruins Regulares Boas Ótimas Não sei responder

20. Você enfrentou alguma barreira para acessar as informações sobre a COVID-19 nesse período?

-Atitudinais

-Comunicacionais

-Físicas

-Tecnológicas

-Outras

-Não enfrentei nenhuma barreira

Ensino remoto durante a pandemia da COVID-19:

21. Você cursou o PLE 2020?

-Sim, cursei todas as disciplinas

-Sim, cursei apenas parcialmente as disciplinas

-Sim, cursei e desisti parcialmente

-Sim, cursei e não concluí

-Não me matriculei

22. Relate como tem sido sua experiência na universidade em tempos de ensino remoto?

23. Seu estado mental afetou ou tem afetado o seu engajamento nas atividades do PLE e/ou do atual semestre?

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

24. Para você, quais são os maiores desafios para acompanhar as aulas remotas durante a pandemia?

25. Você tem sentido dificuldades emocionais (ansiedade, dificuldade em concentração e atenção, irritabilidade) para estudar a distância neste contexto de distanciamento social?

26. Quais recursos e serviços você considera são necessários para ter êxito no ensino remoto?

-Acesso à internet

-Equipamentos tecnológicos

-Recursos de acessibilidade

-Apoio de bolsista

-Materiais em formato acessíveis

-Intérprete de Libras

-Apoio do professor da disciplina

-Treinamento no uso das plataformas

-Treinamento para a produção de materiais em formato digitais

-Outros

-Não preciso de nenhum recurso ou serviço em particular

27. Você considera que foi garantido a você medidas de acessibilidade nas atividades pedagógicas não presenciais? Por quê?

28. Quais serviços foram disponibilizados pela UFAL, durante a pandemia? Você tem tido acesso a eles?

-Serviços e profissionais do NAC

-Bolsista do NAC

-Monitores/as de disciplinas

-Intérpretes de Libras

-Recursos tecnológicos (chip e computador)

-Empréstimo de materiais

- Adaptação de materiais
- Impressão de materiais em formato acessível
- Nenhum
- Outros